

Viola Wargh

TEORIA JA KÄYTÄNTÖ

Opetusharjoittelun ja kasvatustieteen teoriaopintojen merkitys luokanopettajaopiskelijoiden kertomuksissa

Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta
Kandidaatin tutkielma
helmikuu 2025

TIIVISTELMÄ

Viola Wargh: Teoria ja käytäntö – opetusharjoittelun ja kasvatustieteen teoriaopintojen merkitys luokanopettajaopiskelijoiden kertomuksissa

Kandidaatintutkielma

Tampereen yliopisto

Luokanopettaja

helmikuu 2025

Tutkielman tavoitteena on kartoittaa opintojen alkupuolen luokanopettajaopiskelijoiden näkemyksiä teoriaopintojen ja opetusharjoittelun roolista sekä teorian ja käytännön suhteesta tulevan työn kannalta. Tutkimuskysymykset ovat seuraavat: 1. Millaisia merkityksiä luokanopettajaopiskelijat antavat opetusharjoittelulle ja teoriaopinnoille tulevan työn kannalta? 2. Millaisena näyttäytyy teorian ja käytännön välinen suhde? 3. Miten näkemykset pärjäämisestä tulevassa työssä muuttuvat, kun varioidaan suhtautumisella teoriaopintoihin ja opetusharjoitteluun?

Aineisto kerättiin eläytymismenetelmällä kahta kehyskertomusvariaatiota käyttäen. Analyysimenetelmäksi valikoitui sisällönanalyysi, jonka avulla muodostettiin kaksi laajaa tyyppitarinaa kertomusvariaatioittain. Analyysin toisessa vaiheessa tyyppitarinoita on tarkasteltu rinnakkain samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia etsien. Lopuksi tuloksista muodostettiin synteesi merkitysrakenteiden välisten suhteiden pohjalta.

Teorian ja käytännön välistä suhdetta on tarkasteltu akateemisen opettajankoulutuksen historian valossa, sekä Van de Venin ja Johnsonin (2006) kolmijakoisen kategorian näkökulmasta. Käytäntö ja teoria ymmärretään praktisen ja formaalin tiedon, ja epistemen ja fronesiksen kautta.

Tyyppitarinat erosivat toisistaan ennen kaikkea tulevaisuuden suhteen. Käytännönläheisen opiskelijan tulevaisuus luokanopettajana nähtiin hyvänä, mutta teoreettisesti orientoituneen opiskelijan koettiin soveltuvan paremmin tutkijaksi kuin opettajaksi.

Vastauksissa käytäntö rinnastui opetusharjoitteluun ja tulevaan työhön. Käytäntö näyttäytyi ryhmänhallintataitoina, vuorovaikutustaitona, joustavuutena ja laajana opetusmetodivarantona. Teoria koettiin ennen muuta pohjaksi käytännölle, mutta sillä nähtiin myös asiantuntijuutta syventävä ja näkökulmia laajentava tehtävä. Teorian ja käytännön välinen suhde näyttäytyi kohtaamattomuutena ja toisiaan täydentävinä.

Vastaajat kokivat sekä harjoittelun että teoriaopinnot tärkeiksi, mutta vain käytäntö koettiin välttämättömäksi. Teorian ja käytännön välinen kuilu ymmärrettiin kahden tiedonmuodon ongelmana tai siitä kumpuavana tiedon tuottamisen ongelmana. Teoria ja käytäntö nähtiin toistensa vastakohtina siten, että teoria yhdistettiin yliopistoon, ja käytäntö kouluun.

Avainsanat: opettajankoulutus, opettajaopiskelijat, opetusharjoittelu, teoria, käytännön ja teorian välinen kuilu

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -ohjelmalla.

ABSTRACT

Viola Wargh: Teoria ja käytäntö - opetusharjoittelun ja kasvatustieteen teoriaopintojen merkitys luokanopettajaopiskelijoiden kertomuksissa

Bachelor's thesis

Tampere University

Class teacher

February 2025

The purpose of this study is to understand beginner pre-service teachers' perceptions on the role of academic studies and practicum, and the relationship of theory and practice, in light of their future profession as teachers. The research questions ask: 1. What meanings do pre-service teachers give to practicum and academic studies in light of their future profession? 2. How pre-service teachers perceive the relationship of theory and practice? 3. How views on managing in the future profession changes when varied between attitudes towards practicum and academic studies?

The data was collected with the method of empathy based stories. The data was analyzed with subject analysis resulting in two type stories based on the two frame story variations. In the second stage of analysis the two type stories were compared, and lastly a synthesis was formed based on the relations of different meaning structures.

The relationship of theory and practice is viewed through the lense of the history of the Finnish academic teacher education, and Van de Ven's and Johnson's (2006) category of different ways to understand the theory-practice gap. Theory and practice are understood as practical and formal knowledge and episteme and phronesis.

Practice was perceived equal to practicum and school, whereas theory equated to university. The relationship of theory and practice was understood as a problem of two different types of knowledge that both have their different purposes. Both were perceived as important but only practice was seen as essential to the future profession.

Keywords: teacher education, theory-practice gap, practicum, theory, pre-service teacher

The originality of this thesis has been checked using the Turnitin OriginalityCheck service.

TEKOÄLYN KÄYTTÖ OPINNÄYTTEESSÄ

Opinnäytteessäni on käytetty tekoälysovelluksia:

- Ei
- Kyllä

Olen tietoinen siitä, että olen täysin vastuussa koko opinnäytteeni sisällöstä, mukaan lukien osat, joissa on hyödynnetty tekoälyä, ja hyväksyn vastuun mahdollisista eettisten ohjeiden rikkomuksista.

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	8
1.1	Opettajaopiskelijoiden merkitysmaailman jäljillä	9
1.2	Tutkielman rakenteesta.....	9
2	SUOMALAINEN OPETTAJANKOULUTUS JA SEN HISTORIA	12
2.1	Luokanopettajakoulutuksen rakenteesta	12
2.2	Mitä tapahtui opettajankoulutukselle.....	14
3	TEORIA JA KÄYTÄNTÖ	20
3.1	Teorian ja käytännön yhteensovittamisen ongelma.....	20
3.2	Praktinen ja formaali tieto	23
3.3	Episteme ja fronesis.....	25
3.4	Opettajaopiskelijoiden suhde teoriaan ja käytäntöön	26
4	METODOLOGISET LÄHTÖKOHDAT	29
4.1	Eläytymismenetelmä	30
4.2	Aineistonkeruu ja käsittely	32
4.3	Sisällönanalyysi ja tyyppitarinat	33
5	TUTKIMUSTULOKSET	37
5.1	Käytännönläheinen Kuura.....	37
5.2	Teoreettinen Tuisku	46
6	TULOSTEN TARKASTELU	56
6.1	Opettajaksi vai tutkijaksi.....	56
6.2	Mitä harjoitteluisissa ja teoriaopinnoissa opitaan?	57
6.3	Teorian ja käytännön suhde.....	59
6.4	Työn luonteena käytännönläheisyys.....	61
6.5	Oikea ala – väärä ala	63
7	POHDINTA	65
7.1	Eettisyys.....	67
7.2	Luotettavuus.....	68
7.3	Jatkotutkimusideat	70
	LÄHTEET	72

TAULUKOT

TAULUKKO 1.	ESIMERKKI AINEISTON PELKISTÄMISESTÄ JA RYHMITTELYSTÄ	34
--------------------	---	-----------

KUVIOT

KUVIO 1.	HYPOTEESI SOVELTUVUUDESTA ALALLE	63
-----------------	---	-----------

1 JOHDANTO

Teorian ja käytännön yhteensovittaminen on kasvatustiedettä ja etenkin opettajankoulutusta pitkään vaivannut ikuisuusongelma (Korthagen, 2010). Puheet teorian ja käytännön liiton löytymisestä ja onnistuneesta yhteensovittamisesta ovat kuitenkin viime vuosikymmeninä yleistyneet (esim. Salminen & Sääntti, 2017; Sääntti & Puustinen, 2024). Suomalainen opettajankoulutuksen akatemisoituminen näyttää menestystarinana; varsinkin lyhyessä ajassa opettajankoulutuksen on onnistunut muuntautumaan käytännönläheisestä seminaarilaitoksesta yliopistokoulutukseksi, josta valmistuvat luokanopettajat ovat akateemisilta taidoiltaan verrattavissa minkä tahansa muun alan maistereihin (Rantala ym., 2013).

Samaan aikaan huoli opettajankoulutuksen kykenemättömyydestä kouluttaa päteviä opettajia kentän tarpeisiin on noussut menestystarinan rinnalle (Rantala ym., 2013). Kritiikki opettajankoulutuksen liiasta teoreettisuudesta kerää kannatusta niin akateemikoiden (Korthagen, 2010; Niinivirta, 2014) kuin opettajaopiskelijoiden (Sjølie, 2014; Rodriguez, 1993) keskuudessa. Väitteet teorian ja käytännön yhdistymisestä vaikuttavatkin perustuvan ennemminkin opettajankouluttajien toiveisiin ja intentioihin, kuin tutkittuun tietoon (Salminen & Sääntti, 2017).

Kasvatustieteellisen tiedon merkitystä niin opetustyössä kuin opettajankoulutuksessa on olennaista tutkia opettajankoulutuksen ja opettajien ammatillisen kehittymisen kannalta (Sääntti & Puustinen, 2024). Tässä tutkielmassa tuon keskusteluun mukaan luokanopettajaopiskelijoiden näkökulman teorian ja käytännön merkityksistä. Jotta opettajankoulutus voi vastata paremmin opettajaopiskelijoiden oppimistarpeisiin, on ensiarvoisen tärkeää ymmärtää, kuinka opiskelijat ajattelevat (Sjølie, 2014). Ymmärrys opettajaopiskelijoiden käsityksistä teorian ja käytännön merkityksistä ja niiden välisestä suhteesta voi tuoda uutta ymmärrystä suomalaisen

opettajankoulutuksen erääseen ydinnäkökulmaan - teorian ja käytännön välisen kuilun kaventamiseen (Säntti & Puustinen, 2024).

1.1 Opettajaopiskelijoiden merkitysmaailman jäljillä

Tässä tutkielmassa tarkastelen, millaiseksi luokanopettajaopiskelijat kokevat teoriaopintojen ja käytännön opetusharjoittelun merkityksen tulevan työn kannalta, sekä sitä, millaiseksi opiskelijat kokevat teorian ja käytännön välisen suhteen. Tutkimuskysymykseni ovat seuraavat:

1. Millaisia merkityksiä luokanopettajaopiskelijat antavat opetusharjoittelulle ja teoriaopinnoille tulevan työn kannalta?
2. Millaisena näyttäytyy teorian ja käytännön välinen suhde?
3. Miten näkemykset pärjäämisestä tulevassa työssä muuttuvat, kun varioidaan suhtautumisella teoriaopintoihin ja opetusharjoitteluun?

Toteutin tutkielmani laadullisena, aineistolähtöisenä tutkimuksena. Aineiston keräsin eläytymismenetelmällä käyttäen kahta kehyskertomusvariaatiota, joissa varioin kuvitteellisen luokanopettajaopiskelijan mieltymystä teoriaopintojen ja opetusharjoittelun välillä. Tiedonantajana toimi ryhmä opintojensa alkupuolella olevia Tampereen yliopiston luokanopettajaopiskelijoita. Aineistoksi muodostui yhteensä 21 kirjoitelmaa kuvitteellisen opettajaopiskelijan tulevaisuudesta.

Analyysimenetelmäksi valitsin sisällönanalyysin, jonka avulla muotoilin tyyppitarinat teemoittelun pohjalta. Tulokseksi muodostui kaksi laajaa, keskenään hyvin erilaista tyyppitarinaa, joiden kuvailut kuvitteellisen opiskelijan tulevaisuudesta erosivat jyrkästi toisistaan. Aineistoon tutustuessa yhä silmiinpistävämmäksi kysymykseksi nousikin: Miksi kehyskertomusten luokanopettajaopiskelijoiden tulevaisuusnäkökymät ovat niin erilaiset? Kysymys on noussut tutkielman edetessä tutkimuskysymysten rinnalle, ja se on ohjannut työtäni analyysin jälkeisessä synteessin muodostamisen vaiheessa.

1.2 Tutkielman rakenteesta

Johdantoluvun jälkeen aloitan raportin teoreettisemman puolen käsittelemällä luvussa 2 ensin lyhyesti luokanopettajatutkinnon rakennetta, jonka jälkeen luon

katseen suomalaisen opettajankoulutuksen akatemisoitumiskehitykseen. Luku käsittelee opettajankoulutuksen haastavaa ja jännitteistä matkaa käytännönläheisestä opettajaseminaarista esiakateemisine piirteineen (Valtonen & Rautiainen, 2013) tutkimusorientoituneeksi yliopistokoulutukseksi (Niemi, 2010). Matkaan on sisällynyt opettajankoulutuksen sisäiseksi asemasodaksi yltynyttä kamppailua opintojen sisällöstä (Rantala ym., 2010), tutkimusorientaation vahvistamista tieteellisen statuksen nimissä (Kemppinen, 2013), sekä kannanottoja opettajankoulutuksen siirtämisestä ammattikorkeakouluun (Olkinuora, 1989).

Teoriaosuutta jatkan käsittelemällä teorian ja käytännön haastavaa suhdetta luvussa 3. Akateemisen opettajankoulutuksen ikuisuusongelma näyttäytyy opettajankoulutuksen kaksoissidoksisessa suhteessa yhtäältä koulussa kulminoituvaan yhteiskuntaan, ja toisaalta yliopistoon (Rantala ym., 2013). Teorian ja käytännön välistä kuilua käsittelem Van de Venin ja Johnsonin (2006) kolmijakoisen kategorian valossa, jossa kuilu näyttäytyy tiedon välittymisongelmana, kahden tiedonmuodon ongelmana sekä tiedon tuottamisen ongelmana. Teorian ja käytännön käsitteiksi muodostuvat praktinen ja formaali tieto (Korthagen, 2010), sekä Platonin ja Aristoteleen episteme ja fronesis (Lunenbergh & Korthagen, 2009; Niinivirta, 2014).

Lisäksi luvussa 3 tarkastelen, millaista tutkimusta opettajaopiskelijoista on aiheen tiimoilta tehty. Tutkimusten suurten suuntaviivojen valossa opettajaopiskelijat näyttävät perinteisesti käytäntöä arvostavina (Allen, 2009), ja kasvatustieteellistä teoriaa vierastavina (Rodriguez, 1993). Teoria ja käytäntö ymmärretään toistensa vastakohtina siten, että teoria rinnastuu yliopistoon ja käytäntö kouluun (Sjølien, 2014). Teorialla näyttäytyy kolme eri käyttötarkoitusta opettajaopiskelijoiden näkemyksissä: teoria käytäntöä varten, teoria näkökulmana ja teoria pohjana (Sjølien, 2014).

Luvussa 4 siirrytään teoriasta kohti käytäntöä, kun perustelen tutkielmani metodologisia lähtökohtia. Laadullinen tutkimus näyttäytyy arvoituksen ratkaisemisena (Alasuutari, 1995). Kuvailen metodologisia lähtökohtiani, jotka saavat vaikutteita fenomenologis-hermeneuttisesta perinteestä (Laine, 2018; Tuomi & Sarajärvi, 2018), vaikkakaan tutkielmani ei puhtaasti ole fenomenologis-hermeneuttinen tutkimus. Eläytymismenetelmän valintaa aineistonkeruumenetelmänä kuvailen työväliseenä pikemminkin mahdollisen,

kuin todellisen tuomisessa esiin (Wallin ym., 2017). Kuvailen myös aineistonkeruuhetkeä, sekä perustelen tutkielmani tiedonantajien valintaa.

Lopulta luvussa 4 perustelen sisällönanalyysin valintaa analyysimenetelmäksi, sekä kuvailen analyysin kulkua. Laajat tyypitarinat Kuurasta ja Tuiskusta muodostuvat teemoittelun pohjalta, joka sisältää aineiston pelkistämistä ja ryhmittelyä (Tuomi & Saraniemi, 2018). Analyysin lopuksi olen pyrkinyt muodostamaan myös eräänlaista synteesiä tarkastellen aineistossa ilmenneitä merkitysrakenteita niiden välisten suhteiden näkökulmasta. Tätä fenomenologis-hermeneuttisen perinteen analyysivaihetta (Laine, 2018) pyrin perustelemaan ennen siirtymistä itse tuloksiin.

Luku 5 aloittaa varsinaisen empiirisen osan tutkielmastani. Luku muodostuu kahdesta osasta, joissa tarkastelen kehyskertomusvariaatioiden keräämiä vastauksia. Kumpikin osa alkaa aineiston pohjalta muodostetulla tyypitarinalla, jonka jälkeen kuvailen aineistosta tekemiäni havaintoja alkuperäisiin sitaatteihin nojaten. Kunkin osan lopuksi esittelen myös vastausten valtavirrasta poikkeavia kirjoitelmia.

Käytäntö ja teoria yhdistyvät luvussa 6, jossa tarkastelen tutkimustuloksia luoden yhtäältä synteesiä aineiston sisäisen logiikan perusteella, sekä toisaalta aikaisempaan tutkimustietoon peilaten. Lopulta päätän tutkielmani pohdintaan, tutkielmani eettisyyden ja luotettavuuden arviointiin, sekä jatkotutkimusaiheiden pohdintaan luvussa 7.

2 SUOMALAINEN OPETTAJANKOULUTUS JA SEN HISTORIA

2.1 Luokanopettajakoulutuksen rakenteesta

Nykymuotoinen luokanopettajakoulutus tunnetaan maisteritason yliopistotutkintona muiden pääainetutkintojen joukossa (Rantala ym., 2013). Tutkinto muodostuu kolmivuotisesta kandidivaiheesta sekä kaksivuotisesta maisterivaiheesta, joiden suoritettuaan luokanopettajaksi valmistunut voi työllistyä luokanopettajan työn lisäksi myös muihin kasvatustieteiden alueille, tehtäviin jatko-opintokelpoisuutta unohtamatta (Niemi, 2013). Koska tutkielmani ”informantit” ovat vielä opintojen alkuvaiheen kandidaattiopiskelijoita, kuvailen tässä ennen kaikkea kandidaatintutkinnon sisältöjä. Maisteriopintojen sisältöjen kuvailun jätän vähemmälle, sillä tutkielmaan osallistujien näkökulmasta ne eivät vielä liene ajankohtaisia.

Luokanopettajaopiskelijan opinnot alkavat 180 opintopisteen laajuisella kasvatustieteen kandidaatintutkinnolla, jonka aikana opiskelija pääsee perehtymään kasvatustieteellisen tutkimuksen ja teorianmuodostuksen perusteisiin. Lisäksi luokanopettajan opintosuunnassa perehdytään perusopetuksen pedagogiikkaan ja oppiaineiden didaktiikkaan. Teoriaopintojen lisäksi tutkinto sisältää perusopetuksessa opetettavien aineiden monialaiset opinnot sekä ohjattua opetusharjoittelua. (Tampereen yliopisto)

Luokanopettajan pedagogiset opinnot kattavat kandidaatintutkintoon sisältyvät kasvatustieteen perus- ja aineopinnot sekä kasvatustieteen syventävät opinnot maisteriopinnoissa (Tampereen yliopisto). Perusopinnoissa opiskelija perehtyy kasvatustieteen eri lähtökohtiin sekä kasvatustieteelliseen tutkimukseen, kun taas aineopinnot kokoavat kasvatustieteen ja kasvatustieteen yhteiskunnalliset

näkökulmat kriittisen tarkastelun kohteeksi (Tampereen yliopisto). Aineopinnot sisältävät käytännön opetusharjoitteluiden lisäksi myös kandidaatintutkielman sekä siihen valmistavat tutkimusmenetelmäopinnot. (Tampereen yliopisto)

Keskeisessä osassa opintoja ovat ohjatut harjoittelujaksot (Tampereen yliopisto), joissa teoreettista ja kasvatustieteellistä tietoa harjoitellaan soveltamaan työelämän oppimisympäristössä normaalikoululla (Tampereen yliopisto, Tampereen normaalikoulu). Kaiken kaikkiaan luokanopettajaopinnot sisältävät yhteensä 20 opintopisteen verran harjoittelua, joka tarkoittaa 540 tuntia työskentelyä. Harjoittelutuntien suunnittelun ja pitämisen lisäksi opetusharjoittelu sisältää luentoja ja seminaareja sekä opetuksen seuranta (Tampereen yliopisto). Harjoittelun aikana opiskelija pitää myös oppimispäiväkirjaa ammattiin kasvun tukena (Tampereen yliopisto).

Viisivuotinen luokanopettajakoulutus sisältää harjoittelua yhteensä kolme opintojaksoa (Tampereen yliopisto). Kandidaatintutkintoon kuuluu kaksiosainen perusharjoittelu, jonka keskiössä ovat opettajan monialaiset opinnot (Normaalikoulu). Maisterinopintoihin sisältyy lisäksi 10 opintopisteen laajuinen tutkiva harjoittelu, joka ikään kuin kokoaa kasvatustieteen opinnot ja monialaiset opinnot yhteen (Normaalikoulu). Tämän tutkielman tekemisen aikaan tutkivasta harjoittelusta on myös rinnakkainen viiden opintopisteen opintojakso niille, jotka suorittavat harjoittelun vanhan opetussuunnitelman mukaan (Normaalikoulu).

Opintoihin kuuluu 60 opintopistettä opettavien aineiden monialaisia opintoja, joiden voisi luonnehtia olevan luonteeltaan jossain teoriaopintojen ja käytännön harjoittelun välimaastossa (Tampereen yliopisto). Monialaiset opinnot rakentuvat oppiainekohtaisista ja eri oppiaineiden näkökulmia yhdistävistä opintojaksoista, joissa käsitellään kunkin oppiaineen erityisluonnetta ja ainedidaktiikkaa (Tampereen yliopisto).

Tässä tutkielmassa viitataan kasvatustieteen teoriaopinnoilla ennen kaikkea luokanopettajan pedagogisiin opintoihin sekä tutkimusmetodologian opintoihin, pois lukien aineopintoihin kuuluvat ohjatut harjoittelut. Viimeksi mainittuja kutsun tässä tutkielmassa lyhyemmin opetusharjoitteluiksi. Loppujen lopuksi on kuitenkin tutkielmaan osallistujasta kiinni, mitkä tutkinnon osat mielletään teoriaopinnoiksi tai opetusharjoitteluksi, sillä käsitteitä ei sen enempää kehyskertomuksissa ole avattu. Ennen kuin kuitenkaan siirryn käsittelemään tämän päivän luokanopettajaopiskelijoiden näkemyksiä opintojen merkityksestä,

lienee mielekästä tarkastella akateemista opettajankoulutusta sen historiallisista lähtökohdista.

2.2 Mitä tapahtui opettajankoulutukselle

Teorian ja käytännön yhteensovittamisen haasteet ovat muodostuneet opettajankoulutuksen ”ikuisuusongelmaksi” jo akateemisen opettajankoulutuksen alkuaajoista lähtien (Korthagen, 2010). Suomalainen opettajankoulutus on kokenut muutoksen seminaarimuotoisen opetuksen käytännönläheisyydestä yliopiston tutkimusperustaiseksi laitokseksi (Rantala ym., 2013). Akatemisoituminen ja asteittainen tutkimusorientaation vahvistuminen eivät ole kuitenkaan olleet suoraviivaisia ja jännitteettämiä prosesseja (Salminen & Sääntti, 2017), ja niiden käynnistyminen voidaan ajoittaa jo opettajaseminaarien aikaan (Valtonen & Rautiainen, 2013).

Seminaari ja opettajakorkeakoulu

Suomalainen opettajankoulutus akatemisoitui 1970-luvulla sen siirryttyä opettajaseminaareista yliopistoihin. Valtonen ja Rautiainen (2013) kuitenkin näkevät akatemisoitumisen ensimmäiset piirteet jo 1800-luvulla, kun ensimmäinen opettajankoulutusseminaari perustettiin Jyväskylään vuonna 1863. Opettajan työn professionalisoituminen antoi ensisysäyksen kohti koulutuksen akatemisoitumista, kun koulutuksen ensimmäiset esiakateemiset piirteet alkoivat muodostua opettajaseminaarissa (Valtonen & Rautiainen, 2013).

Opinahjona seminaaria ei ollut tarkoitettu akateemiseksi, vaan opetuksen keskiössä oli ennen kaikkea kansakoulunopettajan käytännön työ (Valtonen & Rautiainen, 2013). Tutkimus ei varsinaisesti kuulunut seminaariopettajien tehtäviin, mutta sitä siitä huolimatta tehtiin seminaarityön ohella. Tällainen opettajankouluttajien harjoittama kokeellinen toiminta voidaan nähdä askeleena kohti tutkimuksellista orientaatiota (Valtonen & Rautiainen, 2013). Ennen muuta esiakateemisuus näkyi kuitenkin kasvatustieteen ja psykologian eriytymisenä teologian ja kristillis-filosofisen vaikutuksen piiristä itsenäiseksi oppialoiseksi, vaikkakaan silloin kasvatustiede tunnettu kasvatustiede ei ole

tieteellisyydessään verrattavissa sen nykyiseen muotoon (Valtonen & Rautiainen, 2013).

Rantala ym. (2010) näkevät akateemisen opettajankoulutuksen juuret vuodessa 1934, kun Jyväskylän kasvatusopillinen korkeakoulu perustettiin seminaarin tilalle. Myöhemmin, 1940- ja 1950-luvuilla, perustettiin väliaikaiset opettajakorkeakoulut myös Helsinkiin, Turkuun ja Ouluun. Opettajakorkeakoulut tarjosivat rinnakkaisen väylän perinteiselle seminaarimuotoiselle koulutukselle, ja etenkin Jyväskylän laitos erottautui tutkimusorientoituneisuudessaan selkeästi seminaari-instituutiosta. Siitä huolimatta opettajakorkeakoulujenkin katse pysyi edelleen vahvasti kansakouluopettajan käytännön työssä (Rantala ym., 2010).

Opettajakorkeakoulujen tarjoamasta vaihtoehtoisesta väylästä huolimatta seminaari-instituutio ei suinkaan kadonnut opettajakorkeakoululaitoksen rinnalta, vaan se pysyi kansakouluopettajien kouluttamisen ytimessä 1970-luvulle asti (Valtonen & Rautiainen, 2013). Opettajakorkeakoulun perustamisen myötä koulutuksen suhde akateemiseen maailmaan ja yliopistoon kuitenkin ajankohtaistui (Rantala ym., 2010).

Opettajankoulutuksen akatemisoituminen

Huomattavimman kulttuurisen ja rakenteellisen muutoksen lähihistoriassaan suomalainen opettajankoulutus koki 1970-luvun lopussa, kun opettajankoulutus sulautettiin pysyvästi osaksi yliopistoa (Niemi, 2010). Päätös oli pikemminkin poliittinen kuin kasvatusalan sisältä kumpuava, eikä se tapahtunut ilman vastustusta. Tarve liitokselle kumpusikin yhteiskunnallisesta muutostarpeesta, johon opettajakorkeakoulujen koettiin vastaavan seminaareja paremmin (Rantala ym., 2010). Uuden peruskoulun nähtiin nimittäin tarvitsevan uskottavampaa, korkeamman imagon omaavaa opettajankoulutusta (Kemppinen 2013, s. 35).

Kun yhtenäiseen perusopetukseen siirtymisestä päätettiin vuonna 1968, johti se lopulta tarpeeseen myös uudistaa opettajankoulutusta (Niemi, 2010). Tällöin tavoitteeksi nousi, että jokaisella opettajalla olisi mahdollisimman korkeatasoiset tiedot, jotka pohjautuvat viimeisimpään tutkimustietoon. Vuoden 1973 opettajankoulutustoimikunnan mietintö opettajien tiedepohjaisesta koulutuksesta loi pohjan vuosina 1978 ja 1979 säädetyille asetuksille, joiden

myötä luokanopettaja- ja aineenopettajaopinnot muuttuivat ylemmiksi korkeakoulututkinnoiksi (Niemi, 2010).

Niemen (2010) mukaan yliopistoon sulautuminen tarkoitti opettajankoulutukselle tutkimusorientaation vahvistumista. Uuden luokanopettajatutkinnon pääaineeksi valittiin kasvatustiede, ja samalla tutkinnosta tuli maisteritason koulutus. Uuteen tutkintoon sisällytettiin pro gradu - tutkielma sekä siihen valmentavat tutkimuskurssit. Tutkimusopintojen luonteesta ja laadusta käytiin kuitenkin uudistuksen alkuvaiheessa kiistaa, eikä koulutuksen sulautuminen yliopistoon ollut mutkaton (Niemi, 2010).

Yliopistoon siirtynyt opettajankoulutus kohtasi haasteita etenkin sen heikon akateemisen statuksen vuoksi. Akateemista opettajankoulutusta ei luotu tyhjästä, vaan se peri 100-vuotiaan seminaariperinteen käytänteet. Vielä 1980-luvulla opettajankoulutus pysyi melko samanmuotoisena kuin seminaariaikoina, kontaktiopetusta oli paljon ja itsenäistä työskentelyä vähän. Lisäksi suhteessa muihin akateemisiin aloihin opetushenkilöstön tieteellinen kompetenssi oli varsin vähäistä, ja vain harvalla opettajankouluttajalla oli tutkijan koulutusta. (Rantala ym., 2013) Maisteritasoinen opettajankoulutus herätti runsaasti epäluuloja ja kritiikkiä, sillä kasvatustieteen, ja etenkin opettajankoulutuksen tutkimukselliset näytöt olivat varsin heikkoja. Koulutuksen siirtämistä parhaillaan muotoutumassa olevaan ammattikorkeakouluun harkittiinkin vahvasti (Rantala ym., 2013).

Painokkaita kannanottoja opettajankoulutuksen soveltumattomuudesta yliopistoon kirjoittivat esimerkiksi koulutussosiologit Osmo Kivinen ja Risto Rinne (ks. Kivinen & Rinne, 1988; Olkinuora, 1989) ennen siirtymistään professorin virkoihin. Opettajankoulutuksen siirtämistä pohdittiin niin omiin opettajainstituutioihinsa (Kivinen & Rinne, 1988), kuin ammattikorkeakouluunkin (Olkinuora, 1989). Kivisen ja Rinteen mukaan yliopistotasoinen opettajankoulutuksen tavoite kouluttaa opiskelijoista sekä tieteilijöitä että koulutuksen ammattilaisia oli etenkin tieteellisen koulutuksen osalta liki mahdotonta neljä ja puolivuotisen koulutuksen puitteissa (Olkinuora, 1989). Opettajan työn luonteen ja tietotaitovaatimusten vuoksi kirjoittajat näkivät opettajankoulutuksen ennemminkin ammattikorkeakoulussa, kuin yliopistossa (Olkinuora, 1989).

Kritiikkiä yliopistoituminen synnyttikin ennen kaikkea opettajankoulutuslaitoksen sisällä. Monet kokeneet opettajankouluttajat näkivät

tutkimusorientaation vievän tilaa tulevien opettajien praktisilta valmiuksilta, minkä lisäksi kaikki opiskelijat eivät ymmärtäneet opintojen akateemista luonnetta (Rantala ym., 2013). Tutkimuksellisuus koettiin käytännön työn vastakohtaksi, eikä pro gradu -tutkielman yhteyttä tulevaan työhön ymmärretty (Rantala ym., 2013). Tutkimuksen ja teorian suhteesta opettajan käytännön työhön muodostuikin pysyvä teema opettajankoulutuksen keskustelussa (Niemi, 2010).

Kritiikki synnytti opettajankoulutuslaitoksessa tarpeen kasvattaa sen akateemista uskottavuutta (Rantala ym., 2010). Rantala ym. (2010) kuvailevat tilaa puolustustaisteluksi, joka jatkuu vielä tähänkin päivään asti (s. 56). Kamppailua koulutuksen kehittämisestä käytiin etenkin opettajankoulutuslaitoksen sisällä, tutkimusorientaation vastustajat syyttivät uudistuksia tekotieteellisyydestä, kun taas tieteellisyyden puolustajat julistivat kamppailevansa entisaikojen seminaariperinnettä vastaan (Rantala ym., 2010). Etenkin opetusharjoittelun vähentämisestä ja opetustaidon arvosanasta luopumisesta kamppailtiin kiivaasti (Rantala ym., 2013).

1990-luku toi mukanaan merkittäviä muutoksia opettajankoulutukseen, jolloin kontaktiopetuksen määrää vähennettiin ja rajoitettiin asettamalla enimmäismäärät kursseilla sallitulle opetukselle (Rantala ym., 2013). Samaan aikaan tutkimusmenetelmäopintojen painoarvo kasvoi peruskoulu-uudistuksen myötä. Kun opetuksen suunnitteluvastuu siirtyi kunnilta opettajille, tuli opettajien kyetä laatimaan opetussuunnitelmien kaltaisia viranomaistekstejä. Samalla uudistus vankisti tutkimustaitojen opetuksen asemaa opettajankoulutuksessa (Rantala ym., 2013).

Tutkimusorientaation vahvistumisen taustalla vaikutti myös opettajankoulutuslaitoksissa työskentelevien kasvatustieteilijöiden pyrkimys nostaa omaa akateemista profiilia muiden tieteentekijöiden rinnalle (Rantala ym., 2013). Monet lehtoreista ja assistenteista väittelivätkin tohtoriksi 1990-luvun aikana (Rantala ym., 2010). Muutosta vauhditti myös yliopistoissa käyttöön otettu tapa arvioida tehokkuutta, jossa *”olemassaolon arvoa mitattiin tutkimuksen määrällä.”* (Rantala ym., 2013, s. 75). 1990-luvun voimakas akatemisoitumiskehitys ei kuitenkaan tuottanut nopeita tuloksia (Rantala ym., 2013).

Kohti akateemista uskottavuutta

2000-luvulla opettajankoulutuksen muutos käytännönläheisestä ja koulumaisesta opinahjosta kohti akateemista yliopistokoulutusta konkretisoitui (Rantala ym., 2013). Tutkimusperustaisuutta on Rantalan ym. (2013) mukaan vankistanut yliopistopolitiikka, jonka vaikutuksesta opettajankoulutuslaitoksen tehtävät ovat monipuolistuneet. Opettajankoulutuslaitoksen perustehtävän, tulevien opettajien kouluttamisen, lisäksi sen on täytynyt omaksua myös yliopiston tutkimusta ja yhteiskunnallista vuorovaikutusta koskevat ydintehtävät (Rantala ym., 2013). Tämän myötä opettajankouluttajienkin työnkuva on moninaistunut ja muuttunut enemmän tutkijan työn kaltaiseksi (Rantala ym., 2013).

2010-luvulla luokanopettajatutkinnosta on tullut maisteritutkinto muiden joukossa, ja laitoksesta valmistuvat luokanopettajat ovat akateemisissa taidoissaan verrattavissa minkä tahansa tieteenalan maistereihin (Rantala ym., 2013). Lisäksi koulutus on erittäin suosittu, ja siihen valikoidut opiskelijat hyvin sitoutuneita opintoihinsa (Niemi, 2010). Sitoutuneisuudesta kielinee opiskelijoiden lyhyet valmistumisajat ja vähäiset opintojen keskeyttämisluvut (Rantala ym., 2013). Valmistuneista vain pieni vähemmistö vaihtaa alaa, ja silloinkin useimmiten siirrytään muihin koulutusalan tehtäviin, eikä täysin alalta pois (Niemi, 2010). Akateemista luokanopettajankoulutusta voidaankin pitää kriittistä huolimatta myös menestystarinana (Rantala ym., 2013).

Yliopiston näkökulmasta opettajankoulutuslaitoksesta on tullut laitos muiden joukossa, ja sitä koskevat samat odotukset ja velvoitteet kuin muitakin laitoksia (Rantala ym., 2013). Opettajankoulutuslaitoksen näkökulmasta muutokset koulumaisesta ja käytännönläheisestä koulutuksesta tutkimusorientoituneeksi ovat olleet kuitenkin suuria; vuosikymmenten saatossa kontaktiopetusta on vähennetty suuresti, ja tutkimusorientaatio on vienyt tilaa alan praktiselta puolelta (Rantala ym., 2013). Kun vielä 1980-luvulla luokanopettajakoulutus sisälsi 30 opintopisteen (silloin 20 opintoviikkoa) verran opetusharjoittelua (Rantala ym., 2010), nykyään määrä on pudonnut 20 opintopisteeseen (Tampereen yliopisto). Myös itsenäisen opiskelun osuus opinnoista on kasvanut (Rantala ym., 2013). Akateemisen opettajankoulutuksen

alkuaikoina sitä oli noin puolet opinnoista, mutta 2010-luvulla itsenäinen opiskelu kattoi kolme neljäsosaa opinnoista (Rantala ym., 2013).

Vaikka opettajankoulutuksen akatemisoitumista voikin pitää menestystarinana, on opettajankoulutusta myös kritisoitu sen kyvyttömyydestä antaa valmiuksia nykykoulun vaatimuksiin ja opettajan arkiseen työhön (Rantala ym., 2013). Puheet teorian ja käytännön toimivan vuorovaikutuksen löytymisestä ovat kuitenkin 2000-luvulla yleistyneet, vaikkakin ne perustuvat Salmisen ja Sántin (2017) mukaan pikemminkin toiveisiin ja retoriikkaan kuin empiriaan. Kun kysymyksessä ovat opettajankoulutuksen status ja akateeminen uskottavuus, puheet käytännön ja teorian sujuvasta yhteensulautumisesta ovat ymmärrettävästikin opettajankoulutuksen intresseissä. Huomio tulisi Salmisen ja Sántin (2017) mukaan kuitenkin siirtää teorian ja käytännön harmonisen liiton mainostamisen sijaan käsiteparin haasteellisuuden pohtimiseen.

3 TEORIA JA KÄYTÄNTÖ

Arkikielessä teoriasta ja käytännöstä puhutaan usein toistensa vastakohtina (Salminen & Sääntti, 2017), mikä kuvastanee niiden välisen suhteen haastavuutta. Teorian ja käytännön haastava suhde on säilynytkin kasvatustieteen peruskysymyksenä yli sadan vuoden ajan (Salminen & Sääntti, 2017). Myös opettajankoulutuksen ikuisuusongelmana tunnettua teorian ja käytännön kohtaamattomuutta luonnehditaan usein näitä kahta erottavaksi kuiluksi (Korthagen, 2010). Syitä teorian ja käytännön väliselle kuilulle voidaan löytää opettajankoulutuksen akateemisesta historiasta (Salminen & Sääntti, 2017), mutta ilmiön juuret vaikuttavat ulottuvan sitäkin kauemmas (Niinivirta, 2014). Nykypäivänä teorian ja käytännön välinen kuilu vaikuttaa ilmenevän opettajankoulutuksen haastavassa asemassa koulun ja yliopiston välissä (Korthagen, 2010).

3.1 Teorian ja käytännön yhteensovittamisen ongelma

Salminen ja Sääntti (2017) kuvailevat opettajankoulutuksen olevan tilanteessa, jossa sen täytyy kyetä vastaamaan sekä yliopiston asettamiin tieteellisyyden vaateisiin, että kentältä tuleviin käytännön tarpeisiin. Tätä kahdenlaisten odotusten ristipainetta Rantala ym. (2013) kutsuvat kaksoissidokseksi, jossa yliopistolle täytyy kyetä todistamaan oma tieteellinen uskottavuus, samaan aikaan kun yhteiskunnan palvelukseen tulee kouluttaa päteviä opettajia. Yliopiston asettamiin edellytyksiin koulutuksen akateemisuudesta on kyetty vastaamaan (Rantala ym., 2010), mutta Korthagenin (2010) mukaan useat tutkimukset osoittavat opettajankoulutuksella olevan vain niukanlaisesti vaikutusta tuleviin opettajiin ja koulutuksen kenttään (Korthagen, 2010).

Teorian ja käytännön kohtaamattomuudelle Korthagen (2010) nimeää useita syitä. Yhtäältä opettajankoulutuksen on haastavaa valmistaa tulevia

opettajia etukäteen opetustilanteiden kompleksisuuteen. Toisaalta opiskelijoiden esiymmärrystä opettamisesta ja oppimisesta on hyvin vaikeaa muuttaa. Lisäksi Korthagenin (2010) mukaan haasteeksi muodostuu niin kutsuttu *feed-forward*-ongelma.

Yliopistoon tullessaan opettajaopiskelijoilla on jo runsaasti kokemusta koulusta oppilaan roolissa (Korthagen, 2010). Tällaiset aikaisemmin omaksutut käsitykset oppimisesta ja opettamisesta tulevat yliopistossa haastetuksi, mikä saattaa Rodriguezin (1993) mukaan johtaa pikemminkin strategiseen tottelevaisuuteen (*strategic compliance*), kuin uuden oppimiseen.

Samankaltaista ilmiötä Kiviniemi (1997) kuvailee harjoittelun harhautukseksi. Kiviniemen (1997) tutkimat opettajaopiskelijat mukautuivat harjoittelua ohjaavien lehtoreiden toiveisiin ja näkemyksiin hyvästä opettamisesta, mutta säilyttivät omat uskomuksensa. Lisäksi opiskelijat turvautuivat toimintatapaan, jota Kiviniemi (1997) kutsuu harjoittelun varjosuunnitteluksi (162). Useat opiskelijat tekivät harjoittelujaksosta kaksi suunnitelmaa, toisen "virallisen", joka esitettiin ohjaavalle lehtorille, ja toisen, opiskelijoiden henkilökohtaisia tavoitteita enemmän kuvaavan "varjosuunnitelman", joka pidettiin lehtorilta salassa (Kiviniemi, 1997).

Harjoittelun harhautuksiin turvautuminen johtui Kiviniemen (1997) mukaan harjoitteluluokan olosuhteisiin sopeutumisen haastavuudesta, ja tässä ohjaavan lehtorin rooli oli merkittävä. Yhtäältä opiskelijat kokivat harjoitteluympäristön keinotekoiseksi ja epäkoulumaiseksi, ja siellä omaksutut opettamisen lähtökohdat edustivat ennemminkin harjoittelujärjestelmän asettamia odotuksia, kuin opiskelijoiden omia kasvatuskäsityksiä. Toisaalta eriävät kasvatuskäsitykset lehtorin kanssa ja vastavuoroisen dialogin puute ohjaussuhteessa ohjasivat opiskelijoita sopeutumaan harjoittelujärjestelmään ja siten harjoittelun harhautuksiin. Kiviniemen (1997) mukaan etenkin opintojen alkuvaiheessa ohjauksen ja turvallisen harjoitteluympäristön merkitys onkin tärkeä. Aidot ohjauskeskustelut, joissa on tilaa myös eriävillä näkemyksillä, saattavat niin ikään ehkäistä harhautuksiin turvautumista (Kiviniemi, 1997).

Myös Rodriguezin tutkimat opettajaopiskelijat mukautuivat opetusharjoitteluiden auktoriteettien näkemyksiin, mutta säilyttivät henkilökohtaiset uskomuksensa opettamisesta ja oppimisesta. Rodriguezin (1993) mukaan syy sopeutumiseen vaikuttaa piilevän opiskelijoiden

kokemuksessa kasvatustieteellisten teorioiden merkityksettömyydestä harjoittelussa toimimisen kannalta. Korthagen (2010) kirjoittaakin niin kutsutusta *feed-forward*-ongelmasta, jossa opiskelijoiden motivaatio oppia on heikko, mikäli teorioiden hyödyllisyys ei ole selkeä. Myöhemmin työelämässä teorioiden tarpeellisuus saattaa käydä ilmi, mutta samanlaista tilaisuutta niiden oppimiseen ei enää ole (Korthagen, 2010). Työelämään siirtyminen itsessään näyttää kuitenkin myös sisältävän syyn teorian ja käytännön väliseen kuiluun.

Allen (2009) kuvailee tutkimuksessaan opettajaopiskelijoiden kokemaa asennemuutosta siirryttäessä yliopistosta työelämään. Vielä opintojen aikana opiskelijat kertoivat arvostavansa sekä teoriaopintoja että käytännön harjoittelua. Kuitenkin valmistuttuaan ja siirryttyään työelämään monet tutkituista alkoivat arvostaa ennen kaikkea uusien kollegoidensa opetuskäytänteitä, joista etenkin laaja resurssivarasto, eräänlainen opettajan ”niksipussukka” (*bag of tricks*), nähtiin merkinä hyvästä praktiikasta (Allen, 2009).

Sekä Allen (2009) että Korthagen (2010) kuvailevat edellä kuvatun ilmiön johtuvan kentälle sosiaalistumisen haasteista. Vaikka Allenin (2009) tutkimuksen uudet opettajat arvostivatkin koulutustaan, joutuivat he luomaan sosiaalisen identiteettinsä uudestaan ja mukautumaan koulussa vallitseviin käytänteisiin. Tämä näkyi yliopistossa opittujen käytänteiden hylkäämisinä joko tietoisesti tai tiedostamatta, ja mukautumisena uusien kollegoiden tapoihin opettaa (Allen, 2009). Korthagenin (2010) mukaan vastavalmistuneet opettajat eivät koekaan olevansa täysin valmiita työelämään, minkä vuoksi uusista kollegoista helposti muodostuu esikuvia siitä, kuinka koulussa toimitaan. Yksilön kannalta koulussa vallitsevien käytänteiden muuttaminen näyttäytyy vaikeana, ja työelämään siirtymistä Korthagen kuvailee ennen kaikkea selviytymiseksi. Tästä syystä opettajankoulutuksen vaikutus kentän muutokseen vaikuttaa heikonlaiselta (Korthagen, 2010).

Teorian ja käytännön kohtaamattomuus näyttää siis olevan sidoksissa opettajankoulutuksen, koulun ja yliopiston väliseen jännitteeseen. Eniten teorian ja käytännön kuilua on kuitenkin tutkittu Korthagenin (2010) mukaan praktisen ja formaalin tiedon vastakkainasettelun näkökulmasta.

3.2 *Praktinen ja formaali tieto*

Van de Ven ja Johnson (2006) havainnollistavat artikkelissaan lähtökohtia, joista teorian ja käytännön välistä kuilua on tutkittu. Lähtökohdat jakautuvat kolmeen eri kategoriaan, joiden valossa teorian ja käytännön välinen kuilu voi näyttäytyä tiedon välittymisongelmana, tiedon tuottamisen ongelmana, tai kahden erilaisen tiedonmuodon ongelmana (Van de Ven & Johnson, 2006).

Tyypillisimmin teorian ja käytännön välistä kuilua on käsitelty tiedon välittymisongelmana (*knowledge-transfer problem*) (Van de Ven & Johnson, 2006). Lähestymistapa perustuu Van de Venin ja Johnsonin (2006) mukaan oletukseen, jonka mukaan praktinen tieto pohjautuu ainakin osittain, ellei kokonaan, tutkimustietoon. Yhtäältä ongelma ilmenee kentällä toimivien ammattilaisten epäonnistumisessa hyödyntää tutkimustuloksia käytännön työhön, kun toisaalta ammatinharjoittajien näkökulmasta tutkimustieto ei välttämättä ole relevanttia kentälle, tai tuloksia ei ainakaan ole osattu esittää siten, että kenttä niistä kiinnostuisi (Van de Ven & Johnson, 2006).

Tiedon välittymisongelma perustuu olettamukseen tiedon muodostumisesta ikään kuin hierarkkisesti. Van de Ven ja Johnson (2006) luonnehtivat tiedon muodostuvan "valumisefektinä", jossa tieto kulkee akateemikoilta opettajankouluttajille, kouluttajilta opettajaopiskelijoille, ja opiskelijoiden mukana kentälle (s. 805). Myös Korthagen (2010) kuvailee hyvin samankaltaista tiedon valumissuuntaa "teorian ja käytännön pyhänä kertomuksena", jossa tutkijat luovat uuden kasvatustieteellisen tiedon ja välittävät sen opettajien käyttöön kouluihin, näin saaden aikaan opettajan ammatin professionalisoitumisen. (Korthagen, 2010).

Toisenlainen lähtökohta teorian ja käytännön väliselle kuilulle on hahmottaa teoria ja käytäntö toisistaan erillisinä tiedonmuotoina (*Theory and practice as distinct forms of knowledge*) (Van de Ven & Johnson, 2006). Sen sijaan että nähtäisiin käytännöllisen tiedon syntyvän valumisefektin kaltaisesti tutkimustiedosta, voidaan praktinen tieto tuoda omana tiedonmuotonaan tieteellisen tiedon rinnalle. Tällöin tunnistetaan teorian ja käytännön luovan toisistaan poikkeavaa tietoa, joilla on eri käyttötarkoitukset.

Näkökulma tunnistaa, etteivät teoria ja käytäntö ole toistensa vastakohtia, vaan ne pikemminkin täydentävät toisiaan (Van de Ven & Johnson, 2006).

Kumpikin heijastaa erilaista totuus- ja tietokäsitystä eri kysymysten selvittämiseen, niiden maailmat ikään kuin rakentuvat eri konteksteissa. Siten niiden tuottama tieto on sovellettavissa ennen kaikkea omissa konteksteissaan (Van de Ven & Johnson, 2006).

Opettajan arjessa tarvitaan ennen kaikkea praktista tietoa (Korthagen, 2010), eivätkä kaikki kasvatusalan tilanteet välttämättä ole teoretisoitavissa (Salminen & Sääntti, 2017). Praktinen tieto ohjaa opettajaa toimimaan tehokkaasti käytännön tilanteissa, se on taitoa löytää keinoja tietyissä tilanteissa syntyviin ongelmiin (Van de Ven & Johnson, 2006). Se onkin subjektiivista ja tilannekohtaista, minkä lisäksi usein myös tiedostamatonta. Siksi sitä voi olla vaikea sanallistaa (Korthagen, 2010). Toiminnassa tapahtuvan reflektion kautta käytännön tieto jalostuu käytännön viisaudeksi (Van de Ven & Johnson, 2006).

Formaaliala tietoa, tai propositionaalista tietoa tuotetaan tutkimuksen avulla (Korthagen, 2010). Se on muodoltaan teoreettista ja yleistävää, ja se noudattaa loogisia periaatteita ja kausaalisuhteissa syntyviä sääntöjä (Van de Ven & Johnson, 2006). Tieteellisen tiedon tarkoitus on ymmärtää tiettyjä tilanteita niitä laajemmassa kontekstissa (Korthagen, 2010), se pyrkii selittämään asioiden perimmäisen luonteen säännönmukaisuuksia (Van de Ven & Johnson, 2006).

Molemmat tiedonmuodot ovat tärkeitä, sillä niillä on omat tehtävänsä (Van de Ven & Johnson, 2006). Van de Venin ja Johnsonin (2006) mukaan olisi kuitenkin kenties virhe olettaa, että teorian ja käytännön välillä olisi suora yhteys. Niiden välillä lienee pikemminkin aina jonkinlainen kuilu (Salminen & Sääntti, 2017). Lisäksi on tärkeää tiedostaa, että molemmat tiedonmuodot ovat itsessään keskeneräisiä ja puolueellisia (Van de Ven & Johnson, 2006). Teorian ja käytännön välimuoto, jossa kumpaakin on sopivasti, ei välttämättä myöskään ole kestävä ratkaisu, jännitteiden keskivälillä pysymisestä on helposti seurauksena tilanne, jossa kaikki ovat tyytymättömiä (Salminen & Sääntti, 2017).

Kolmas näkökulma teorian ja käytännön välisen kuilun käsittelyyn kumpuaa edellä kuvatusta kahden tiedonmuodon näkökulmasta (Van de Ven & Johnson, 2006). Sen valossa teorian ja käytännön välinen kuilu näyttäytyy tiedon välittymisen sijaan sen tuottamisen ongelmana (*Knowledge-production problem*). Van de Venin ja Johnsonin (2006) mukaan profesioaloille tärkeänä näyttäytyy käytäntöön pohjautuva tieto, jonka tuottamiseen tarvitaan sekä akateemikot että ammatinharjoittajat osallistavaa tutkimusta, jotta merkityksellisyys ja

täsmällisyyden vaateet yhtä aikaa molemmissa tiedonaloissa täytyisivät. Käytännön esimerkkinä tästä toimii suomalaisen opettajankoulutuksen tutkivan opettajan ideaali (Salminen & Sääntti, 2017). Tutkiva opettaja ei ainoastaan hyödynnä ja toteuta mekaanisesti tutkijoiden esittämää tietoa, vaan osallistuu itse tiedon- ja teorianmuodostukseen (Salminen & Sääntti, 2017).

3.3 *Episteme ja fronesis*

Hieman toisenlaisen näkökulman teoria-käytäntö-jaottelulle tarjoavat Aristoteleen ja Platonin kirjoitukset *epistemestä* ja *fronesiksesta*. Aristoteles erotti epistemen, eli teorian intellektuaalisen käsittämisen fronesiksesta, joka on konkreettisissa ja todellisissa ongelmatapauksissa tarvittavaa taidon ja tekniikan hallintaa ja viisautta (Niinivirta, 2014, s. 291). Niinivirran (2014) mukaan opettajalle fronesis on siis kykyä arvioida opetustilanteita holistisesti ja korkeatasoisesti. Sen suoma kyky toimia viisaasti on usein tiedostamatonta ja luonteeltaan erilaista, kuin tutkijoiden tuottama abstrakti, systemaattinen ja yleistävä asiantuntijatieto, jollaista episteme on (Lunenberg & Korthagen, 2009). Epistemeä voikin Lunenbergin ja Korthagenin (2009) mukaan luonnehtia kivenkovaksi teorian tiedoksi, jota tuotetaan perinteisen tutkimuksen avulla. Se vastaa tutkimustiedolle asetettujen validiteetin ja reliabiliteetin vaatimukseen, ja on luonteeltaan käsitteellistä, kun fronesis edustaa konkreettisten tilanteiden havainnoimisen laadukkuutta (Lunenberg & Korthagen, 2009).

Lunenberg ja Korthagen (2009) esittävät opettajan työssä tarvittavan fronesista, käytännön viisautta. Se edellyttää herkkyyttä ja havainnointikykyä, jotta kulloinkin kyseessä olevan tilanteen ytimessä vaikuttavat tekijät paljastuisivat. Viisaasti toimiminen on siten sidoksissa aina johonkin tiettyyn hetkeen tietyissä kontekstissa, eikä sitä voi suoraan siirtää tilanteesta toiseen (Lunenberg & Korthagen, 2009). Fronesis ei kuitenkaan ole pelkkää käytännöllisyyttä, sillä pyrkimys toimia viisaasti kulloinkin kyseessä olevan tilanteen kannalta pohjautuu lopulta myös teoreettiseen tietoon (Lunenberg & Korthagen, 2009).

Korthagen (2010) esittää, että syy opettajankoulutuksen epäonnistumiselle piilee formaalin tiedon liian suuressa painotuksessa. Opettajankoulutus ei tue tarpeeksi opiskelijoita aistihavaintoihin perustuvan tietoisuuden kehittämisessä,

joka on edellytys fronesiksen kehittymiselle (Korthagen, 2010). Tästä näkökulmasta teorian ja käytännön vastakkainasettelun alkujuuret voidaan nähdä ulottuvan 1600-luvulle, kun tieteen tehtävä virtaviivaistui, ja aristoteelinen käsitys fronesiksesta syrjäytettiin yliopistoissa (Niinivirta, 2014).

Käytännön ja teorian välisen suhteen ymmärtäminen ei ole haastava ongelma ainoastaan opettajankoulutukselle, vaan kysymys koskee yleisemmin eri professioaloja (*professional school*), kuten sosiaalityötä ja lääketiedettä (Van de Ven & Johnson, 2006). Professioalojen, kuten opettajankoulutuksen, tärkeimmäksi tehtäväksi muodostuu Van de Venin ja Johnsonin (2006) mukaan sellaisen tiedon luominen, joka pystytään muuntamaan profession käytännön työtä edistäviksi taidoiksi. Tutkimusten valossa vaikuttaa kuitenkin siltä, että opettajankoulutukselle tehtävä jää ideaalin tasolle (Korthagen, 2010). Epäonnistumisen syy näyttäisi piilevän opettajankoulutuksen liian vahvassa formaalin tiedon painotuksessa (Korthagen, 2010). Erääksi ratkaisuksi on esitetty käytännön viisauden, fronesiksen, palauttamista sille kuuluvaan asemaan formaalin tiedon rinnalle (Niinivirta, 2014). Toisaalta tarvitaan sekä akateemikoita että ammatinharjoittajia osallistavaa tiedon tuottamista (Van de Ven & Johnson, 2006), jollaisesta suomalainen tutkivan opettajan ideaali käy esimerkiksi (Salminen & Sääntti, 2017). Edellä on kuvailtu ennen kaikkea akateemikoiden näkemyksiä teoriasta ja käytännöstä. Seuraavaksi luon katseen siihen, mitä opettajaopiskelijoiden kokemuksista on kirjoitettu.

3.4 Opettajaopiskelijoiden suhde teoriaan ja käytäntöön

Opettajaopiskelijoiden suhteesta teoriaopintoihin ja opetusharjoitteluun on saatu vaihtelevia tuloksia. Kuitenkin tietynlaiset tulokset toistuvat useissa tutkimuksissa. Sjølien (2014) mukaan opiskelijoiden näkemyksestä opettajankoulutuksen liiasta teoreettisuudesta on muodostunut itsestäänselvyys tutkimuksen saralla. Teorian ja käytännön vastakkainasettelussa opiskelijoiden on raportoitu arvostavan perinteisesti käytäntöä teoriaa enemmän (Allen, 2009). Opiskelijoiden käsitys teorian ja käytännön dikotomisesta suhteesta toistensa vastakohtina, jossa teoria rinnastuu yliopistoon ja käytäntö kouluun, on havaittakin toistuvan tutkimuksissa (Sjølie, 2014).

Linjassa aikaisemman tutkimuksen kanssa lienee Rodriguezin (1993) tutkimus, joka tutki opettajaopiskelijoiden opettamiseen ja oppimiseen liittyvien uskomusten muuttumista opintojen edetessä. Rodriguezin (1993) mukaan kokemus teorian ja käytännön välisestä kuilusta muodostui opiskelijoille hyvin varhaisessa vaiheessa opintoja, jo ensimmäisten viikkojen aikana. Opettajaopiskelijat pitivät opintojensa tärkeimpänä osa-alueena opetusharjoittelua, jonka kannalta teoriaopinnot näyttäytyivät turhina. Erityiseksi huolenaiheeksi harjoittelun kannalta muodostui luokanhallinta, johon teoriaopintojen ei koettu valmistavan liian abstraktiutensa vuoksi.

Kokemus teorian ja käytännön välisestä kuilusta tuli opiskelijoille näkyväksi ensimmäisen opetusharjoittelun aikana, ja siitä eteenpäin kokemus kuilusta vain syveni (Rodriguez. 1993). Akateemiset opinnot koettiin liian teoreettisiksi, harhaanjohtaviksikin, sillä niiden antia ei voinut suoraan soveltaa harjoittelussa. Sitä vastoin tarve valmiille malleille ja suoraan sovellettaville luokanhallinta- ja opetusstrategioille oli ilmeisen suuri. Harjoittelulta toivottiin teorian ja käytännön välisen yhteyden löytymistä, mutta toisaalta siltä odotettiin myös valmiiden ja pettämättömien työkalujen, eräänlaisen kuvitteellisen opetuskeinojen niksipussukan (*imaginary bag of tricks*), saamista ja hyödyntämistä. Rodriguez (1993) epäileekin, että pettymys opettajaopintoihin sekä kokemus teoriaopintojen irrallisuudesta saattaa johtua väärinymmärryksestä, että kasvatustieteelliset teoriat ovat vain suoraan käytäntöön sovellettavia niksejä tai temppuja.

Myös Allenin (2009) tutkimuksessa opiskelijat arvostivat käytäntöä selkeästi teoriaa enemmän. Allenin tutkimat opettajaopiskelijat opiskelivat koulutusohjelmassa, joka oli luotu kaventamaan teorian ja käytännön kuilua. Osa opiskelijoista hylkäsi ohjelmassa oppimansa strategiat tietoisesti siirryttyään työelämään, mutta kaikkien kohdalla päätös ei ollut tietoinen. Jotkut vastaajista uskoivat toimivansa ohjelmassa opittujen strategioiden mukaan, mutta tarkempi tarkastelu paljasti, ettei yksikään vastaajista käyttänyt strategioita selkeästi. Vaikuttaakin Allenin (2009) mukaan siltä, ettei teoriaa ehkä ymmärretty alkujaankaan kunnolla. Vaikka opetusharjoittelun aikana jokainen opiskelija kertoi ymmärtävänsä strategioiden merkityksen ja hyödyllisyyden, vain viisi neljästätoista kertoi hyödyntävänsä niitä. Allenin (2009) mukaan välttämättömäksi strategioiden hyödyntämisen kannalta muodostuukin ennen kaikkea harjoittelua ohjaavan opettajan tuki.

Ela Sjølie (2014) tuo opettajaopiskelijoiden näkökulman osaksi paljon tutkittua näkemystä opettajaopintojen liiasta teoreettisuudesta. Sjølien (2014) mukaan opettajaopiskelijoiden suhde kasvatustieteelliseen teoriaan oli ambivalentti. Opiskelijat näkivät kyllä opettajaksi oppimisen tarvitsevan teoreettisia näkökulmia pelkkien ammatillisten taitojen opiskelun rinnalle, mutta siitä huolimatta kasvatustiedettä pidettiin myös todellisuudesta irrallisena, epämääräisenä ja tylsänäkin (Sjølie, 2014). Kasvatustieteelliset teoriat koettiin yhtäältä liian abstrakteiksi ja yleistäviksi, mutta toisaalta kasvatustieteen koettiin käsittelevän arkijärjellä selitettävissä olevia itsestäänselvyyksiä.

Vaikka opiskelijoiden ymmärrys teorian luonteesta olikin Sjølien (2014) mukaan kapea, ymmärrys sen eri tarkoituksista oli monivivahteista. Yleinen näkökulma teorian tarkoituksesta oli käytäntöä palveleva (*theory for practice*). Näkökulman mukaan teoriaa sovelletaan käytäntöön erilaisten teorian tarjoamien metodien ja toimintatapojen muodossa. Vaikka näkemys oli Sjølien (2014) mukaan odotettavissakin, olivat opiskelijoiden mielestä teorian muut tehtävät aivan yhtä tärkeitä. Teorialla nähtiin rooli perustana, eräänlaisena jaettuna teoreettisena taustana, joka muodostaa opettamisen perustan (*theory as foundation*). Se nähtiin myös uusia näkökulmia antavana ja ikään kuin horisonttia avartavana, minkä lisäksi siitä haettiin vahvistusta toiminnalle käytännöstä käsin (Sjølie, 2014).

Toisaalta myös Allenin ja Wrightin (2014) tutkimus luo kontrastia aikaisempaan. Allenin ja Wrightin (2014) tutkimat opiskelijat arvostivat käytännön lisäksi myös teoriaa. Vaikkakin kaikki tutkimukseen osallistuneet arvioivat koulutusohjelman olevan täysin turha, jos se ei sisältäisi opetusharjoittelua, suurin osa kuitenkin tunnusti myös teorian tärkeyden. Lisäksi useat opiskelijat vastustivat ajatusta puhtaan harjoittelupainotteisesta opettajankoulutuksesta. Myös teorian ja käytännön mustavalkoinen vastakkainasettelu kyseenalaistettiin, ja näiden kahden suhde ymmärrettiin kahtiajakoja kompleksisempaan (Allen & Wright, 2014).

4 METODOLOGISET LÄHTÖKOHDAT

Koska pyrkimys on päästä jyvälle tietyn joukon, tässä tapauksessa luokanopettajaopiskelijoiden, käsityksistä, näkemyksistä ja uskomuksista, katson laadullisten, aineistolähtöisten menetelmien soveltuvan määrällisiä paremmin lähtökohdaksi tälle tutkielmalle. Ihmistieteellisen tutkimuksen kirjoja ei kuitenkaan voi Alasuutarin (1995) mukaan jakaa yksinkertaisesti ”kvalitatiivisiin” ja ”kvantitatiivisiin” menetelmiin. Esimerkiksi analyysimenetelminä laadullista ja määrällistä analyysiä voisi pitää pikemminkin jatkumona, kuin toistensa vastakohtina (Alasuutari, 1995). Tämän tutkielman pyrkimyksiä voisikin luonnehtia Alasuutarin (1995) analogiaa mukaillen pikemminkin ”arvoituksen ratkaisemiseksi” (s. 23), kuin luonnontieteellisen koeasetelman luomiseksi ja analysoimiseksi. Tutkimuskysymykseni ovat seuraavat:

1. Millaisia merkityksiä luokanopettajaopiskelijat antavat opetusharjoittelulle ja teoriaopinnoille tulevan työn kannalta?
2. Millaisena näyttäytyy teorian ja käytännön välinen suhde?
3. Miten näkemykset pärjäämisestä tulevassa työssä muuttuvat, kun varioidaan suhtautumisella teoriaopintoihin ja opetusharjoitteluun?

Käsitteen laajassa merkityksessä metodologialla tarkoitetaan todellisuutta koskevan tiedon peruslähtökohtia (Tuomi & Saraniemi, 2018). Tässä mielessä tämä tutkielma on lähtökohdiltaan jokseenkin fenomenologis-hermeneuttisesta perinteestä ammentava, vaikkei puhtaasti olekaan sitä. Fenomenologis-hermeneuttinen perinne on osa laajempaa hermeneuttista perinnettä (Tuomi & Saraniemi, 2018). Tutkimuksen kohteena on ihmisen suhde omaan elämistodellisuuteensa, toisin sanoen ihmisen elämismaailma. Tärkeitä ontologisia lähtökohtia perinteelle ovat kokemus, merkitys ja yhteisöllisyys, tietokysymyksinä taasen ymmärtäminen ja tulkinta (Tuomi & Saraniemi, 2018). Fenomenologista tutkimusta Laine (2018) luonnehtii yksittäiseen suuntautuvaksi ”paikallistutkimukseksi”. Tutkimuksen pyrkimys ei ole niinkään yleistää, vaan

ymmärtää jonkin tietyn ihmisten joukon sen hetkistä merkitysmaailmaa (Laine, 2018).

Tutkielmani lähtökohdat ovat myös lähellä fenomenologis-hermeneuttisen perinteen ajatusta yhteisöllisyydestä. Perinteen mukaan merkitykset ovat aina intersubjektivisia, eli subjekteja yhdistäviä (Laine, 2018). Merkitykset, joiden valossa todellisuus avautuu yksilölle, eivät ole olemassa yksilössä itsessään, vaan niiden lähde on yhteisö (Laine, 2018). Tutkielmani perustuukin oletukseen, että opettajaopiskelijat, jotka eivät vielä ole harjoittelussa itse olleetkaan, jakavat saman elämistodellisuuden – tai ovat ainakin päässeet siihen osittain osaksi – kokeneempien opettajaopiskelijoiden kanssa. Siihen intersubjektiviseen elämysmaailmaan, josta tutkimuksen kohteena olevat opettajaopiskelijat ammentavat ymmärryksensä opinnoistaan ja tulevasta työstään, pyrin pääsemään lähemmäs eläytymismenetelmän avulla.

4.1 Eläytymismenetelmä

Suppeammassa merkityksessään metodologialla tarkoitetaan niitä keinoja, joilla tietoa hankitaan todellisuudesta (Tuomi ym., 2018). Tällaisena tiedonkeruumenetelmänä eläytymismenetelmää luonnehditaan tehokkaaksi ja joustavaksi, sekä eettisesti varsin vähäongelmaiseksi (Eskola ym., 2018), vaikka on sitä raadollistetunkin vaivattomaksi aineiston keräämisen menetelmäksi kritisoitu (Eskola, 1997, s. 16).

Eläytymismenetelmä tarkoittaa kvalitatiivisen tutkimusaineiston keruuta pienten esseiden, eräänlaisten kirjoitettujen tarinoiden muodossa (Eskola, 1997). Menetelmän ytimessä on kehyskertomus, johon vastaajat joko kirjoittavat jatkoa, tai kuvailevat, mitä on tapahtunut tai saattanut tapahtua ennen kehyskertomuksessa kuvattua tilannetta (Wallin ym., 2017). Koska menetelmän juoni piilee kehyskertomuksen varioinnissa, tulee kertomuksesta olla useita versioita, useimmiten kaksi, joissa kussakin varioidaan yhtä tutkimusongelman kannalta keskeistä muuttujaa. Kertomusta muuttamalla saadaan vastauksia siihen, mikä vastaajien tarinoissa muuttuu, kun keskeistä tekijää varioidaan (Wallin ym., 2017).

Kehyskertomuksen on oltava mahdollisimman lyhyt, sillä liian pitkä kehyskertomus voi hukata variaation epäolennaisuuksien sekaan (Wallin ym.,

2017). Tällöin vastauksia saattaa saada tutkimuskysymyksen kannalta epäolennaisista asioista, ja itse varioitavan muuttujan analysointi hankaloituu (Wallin ym., 2017).

Menetelmä sopii tutkimukseen, jonka tavoitteena on ottaa selvää merkityksistä, joita vastaajat antavat jollekin tietylle ilmiölle (Wallin ym., 2019). Sen avulla voidaan saada vastauksia informanttien näkemyksiin (*perceptions*), ajatuksenjuoksuun (*reasoning*), oletuksiin (*expectations*) ja arvoihin (*values*) (Wallin ym., 2019). Ihminen pyritään näkemään aktiivisena subjektina ja kulttuuriolentona, joka erilaisten sääntörakenteiden pohjalta suuntaa sosiaalista toimintaansa (Eskola, 1997). Menetelmä sopii pelkästään yleisten näkemysten etsimisen sijaan pikemminkin koettelemaan ja mahdollisesti myös horjuttamaan itsestään selvinä pidettyjä käsityksiä (Eskola & Suoranta, 1998). Kun vastaajalle annetaan mahdollisuus kuvitteellisen kertomuksen esittämiseen, ja siten myös ilmiön tarkasteluun oman ajattelun ulkopuolelta, voidaan päästä käsiksi siihen, miten vastaajien mielestä ilmiö voitaisiin käsittää. (Wallin ym., 2017). Näin menetelmän avulla kerätyistä kertomuksista saattaa löytää uusia ja odottamattomiakin näkökulmia ilmiön reunamilta (Wallin ym., 2019).

Vaikka menetelmästä on moneen, eläytymismenetelmällä kerätyt kertomukset eivät välttämättä kerro oikeista eletyistä kokemuksista, tai siitä, miten vastaajat todellisuudessa toimisivat kehyskertomuksessa kuvatuissa tilanteissa (Wallin ym., 2019). Vastaukset eivät siten välttämättä ole todellisia tarinoita, vaikkakin useimmiten vähintään mahdollisia tarinoita (Eskola ym., 2018). Vaikka menetelmällä kerätyt tarinat eivät ”totuutta” ilmiöstä kertoisikaan, sillä voidaan tuoda esiin sellaisia toiveita, uhkia ja arvoja, joita ihmiset liittävät eri ilmiöihin ja kokemuksiin (Wallin ym., 2019). Oleellisempaa onkin, millaisia henkilökohtaisia merkityksenantoja kirjoitelmat sisältävät eikä niinkään se, miten tarkkaan ja todellisesti ne kuvaavat kyseessä olevaa ilmiötä (Polkinghorne, 2007).

Voi silti olla vaikeaa päätellä, perustuvatko vastaajien kirjoittamat tarinat henkilökohtaisiin kokemuksiin, vai ovatko ne täysin keksittyjä (Spector-Mersel, 2010). Eläytymismenetelmää on kritisoitu myös siitä, että sillä kerätyt vastaukset saattavat olla stereotyyppisiä, eivätkä siten välttämättä kuvasta vastaajien todellisia ajatuksia (Eskola ym., 2018). Voidaan kuitenkin sanoa, että tarinat perustuvat usein kulttuurisesti jaettuuihin genreihin ja merkityksiin (Spector-

Mersel, 2010), eikä menetelmän tavoitteenakaan ole tuottaa niinkään faktoja, vaan ennemminkin eräänlaisia merkkejä ja vihjeitä siitä, mitä voisi olla (Eskola & Suoranta, 1998).

4.2 Aineistonkeruu ja käsittely

Keräsin aineiston erään kasvatustieteen opintojakson ryhmätapaamisen yhteydessä. Ryhmä koostui opintojen alkuvaiheen luokanopettajaopiskelijoista, joiden ensimmäinen opetusharjoittelu oli vielä edessä, mikäli opintoja oli suoritettu tavoiteaikataulun mukaisesti. Koska halusin kerätä aineistoa opiskelijoiden käsityksistä ja näkemyksistä, ei henkilökohtaisen harjoittelukokemuksen puute muodostu esteeksi. Kuten Rodriguez (1993) kirjoittaa, pääsevät uudet opiskelijat osaksi opettajaopiskelijakulttuurin merkityksiä jo opintojensa ensimmäisten viikkojen aikana. On siis turvallista olettaa, että aineistonkeruuhetkellä tutkimukseeni vastaajat olivat jo syvällä kulttuurisessa merkitysmaailmassa.

Vastaajia pyydettiin kirjoittamaan kuvaus kuvitteellisen opiskelijan tulevaisuudesta. Kehyskertomuksia oli kaksi, joissa varioitiin kuvitteellisen luokanopettajaopiskelijan opintojen aikaista suhtautumista teoriaopintojen ja opetusharjoittelun välillä:

A: Tuisku on luokanopettajaopiskelija. Hän on parhaillaan opetusharjoittelussa, mutta mieluummin hän suorittaisi kasvatustieteen teoriaopintoja. Kuvaile, miltä Tuiskun tulevaisuus luokanopettajana näyttää.

B: Kuura on luokanopettajaopiskelija. Hän suorittaa parhaillaan kasvatustieteen teoriaopintoja, mutta mieluummin hän olisi opetusharjoittelussa. Kuvaile, miltä Kuuran tulevaisuus luokanopettajana näyttää.

Aihe alustettiin ja molemmat kehyskertomusvariaatiot esiteltiin vastaajille. Osallistumisen vapaaehtoisuutta korostettiin ja vastaamiseen annettiin aikaa noin 20 minuuttia.

Vastaajat kirjoittivat kehyskertomusta sähköisillä Forms-lomakkeilla. Kummallekin kehyskertomusvariaatiolle oli erilliset sähköiset lomakkeet, joihin

ryhmälle lähetettiin sähköpostilinkit. Sähköpostiliitteenä lähetettiin myös tietosuojailmoitus, joka opiskelijoiden suositeltiin lukevan ennen vastaamista.

Vastaajat ottivat jaon kahteen, ja numeron perusteella valikoitui, kumpaa kehyskertomusta kukin vastaaja jatkaisi. Ykköset vastasivat kehyskertomukseen A ja kakkoset kehyskertomukseen B. Opiskelijat kirjoittivat vastauksensa omilla tietokoneillaan. Aineistonkeruu olikin jonkinlainen sähköisen ja läsnä tapahtuvan keruuhetken hybridi.

Vastauksia saatiin 9 ja 12, ja tämä katsottiin tutkielman kannalta riittäväksi. Aineiston ei tarvitsekaan olla kovinkaan suuri, sillä 15-25 kirjoitelmaa kehyskertomuksen variaatiota kohti katsotaan riittäväksi (Wallin ym., 2017). Enempää kirjoitelmia ei ole tarpeen kerätä, sillä edellä mainitun rajan jälkeen vastausten peruslogiikka alkaa toistaa itseään (Wallin ym., 2017).

Siirsin vastaukset kehyskertomusvariaatioittain omiin tiedostoihinsa ja annoin jokaiselle kirjoitelmalle oman koodin. Koodi muodostuu vastausjärjestyksestä ja siitä, kumpaan kertomusvariaatioon on vastattu. Esimerkiksi koodi 3A kertoo, että kyseessä on kehyskertomuksen a-variaatioon kirjoitettu vastaus, joka on vastausjärjestyksessä kolmas vastaus.

4.3 Sisällönanalyysi ja tyyppitarinat

Laadullisessa analyysissä aineistoa usein tarkastellaan kokonaisuutena, jonka ajatellaan valottavan jonkin yksittäisen, sisäisesti loogisen, kokonaisuuden rakennetta (Alasuutari, 1995). ”Arvoituksen ratkaiseminen” edellyttää kaikkien selvitettävään aiheeseen liittyvien seikkojen ristiriidattomuutta tulkinnan suhteen (Alasuutari, 1995). Ennen arvoituksen ratkaisemista täytyy havainnot kuitenkin ensin pelkistää (Alasuutari, 1995).

Aineiston analyysin metodiikaksi olen valinnut sisällönanalyysin, jota olen tehnyt teemoittelun pohjalta tyyppitelemällä. Analyysin ote ei niinkään ole puhtaan induktiivinen, sillä koko tutkimusasetelma ponnistaa käytäntö-teoria-kuilusta. Kyseessä on Alasuutaria (1995) mukailleen ehkä ennemminkin aineistolähtöinen ote, sillä olen pyrkinyt asettamaan teorian syrjään analyysin ajaksi, ja tuomaan ne vuoropuheluun tulosten kanssa vasta analyysin jälkeen.

Sisällönanalyysi noudattaa tiettyjä työvaiheita, joita olen pyrkinyt noudattamaan johdonmukaisesti läpi aineiston käsittelyn. Analyysin aloitin ensin

vain tutustumalla aineistoon. Luin vastaukset läpi useaan kertaan pyrkien muodostamaan kokonaiskuvaa vastausten kirjosta.

Aineistoon tutustumisen jälkeen oli vuorossa vastausten redusointi, eli pelkistäminen (Tuomi & Saraniemi, 2018). Aloitin värikoodaamalla tutkimustehtävän kannalta olennaiset ilmaisut, jotka sitten siirsin taulukkoon omaan tiedostoonsa. Aineistoa tarkastelin seuraavista näkökulmista: maininnat teoriasta; maininnat opetusharjoittelusta/käytännön työstä; maininnat teorian ja käytännön suhteesta; kuvailut tulevaisuudesta; opettajan työn luonne; opiskelijan luonne. Näistä viimeisimmän pudotin lopulta analyysistä pois, sillä vaikkakin erot kuvitteellisten opiskelijoiden luonteissa olivatkin mielenkiintoisia, niillä ei tämän tutkielman kannalta ollut merkitystä.

Värimaalaamisen ja taulukkoon siirtämisen jälkeen alkoi varsinainen suorien lainausten pelkistäminen, jossa kaikki tutkimuskysymysten kannalta epäolennainen karsittiin vastauksista pois (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Aineiston pelkistämistä tein limittäin aineiston ryhmittelyn kanssa. Ryhmittely, eli klusterointi, tarkoittaa samankaltaisten ilmausten etsimistä ja ryhmittelyä omiksi luokikseen (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Ensimmäisestä ryhmittelystä syntyvät alaluokat, joiden pohjalta luodaan yläluokkia lopulta yhteen pääluokkaan asti. (Tuomi & Sarajärvi, 2018) Alla olevat taulukko (Taulukko 1) havainnollistaa suorien lainausten käsittelyä pelkistämisen ja ryhmittelyn kautta yläryhmiä:

TAULUKKO 1. Esimerkki aineiston pelkistämisestä ja ryhmittelystä

Suora lainaus	Pelkistys	Ryhmä	Yläryhmä
<i>Opettajan työssä teoria ei kuitenkaan kohtaa usein käytännön työn kanssa, koska opettajan työssä on joka päivä paljon muuttuvia tilanteita, joihin tulee sopeutua. A8</i>	Teoria ja käytäntö eivät kohtaa usein opettajan työssä muuttuvien tilanteiden vuoksi.	Teorian ja käytännön kohtaamattomuus	Teorian ja käytännön välinen suhde
<i>Kuuralla on hyvä teoriapohja käytäntöä varten. B6</i>	Teoriapohja käytäntöä varten	Teoria pohjana	

Koska analyysin lopputuotoksena olivat tyyppitarinat, en vienyt teemoittelua loppuun asti. Teemoittelulla aloitettua analyysia voikin jatkaa muodostamalla

vastauksista yleisempiä tyyppejä, esimerkiksi tyypillisen henkilökuvauksen jonkin tilanteen kulusta (Eskola & Suoranta, 1998).

Tyyppejä voi muodostaa Eskolan ja Suorannan (1998) mukaan kolmella tapaa. Aineistosta voidaan etsiä autenttinen, yhden vastauksen tyyppi esimerkkinä laajemmasta aineiston osasta. Voidaan muodostaa myös yhdistetty, mahdollisimman yleinen tyyppi, johon on otettu mukaan vain sellaisia asioita, joita on esiintynyt kaikissa tai suurimmassa osassa vastaustauksissa. Kolmanneksi voidaan muodostaa mahdollisimman laaja tyyppi, jossa ilmaisujen määrällisellä esiintyvyydellä ei ole niinkään merkitystä, vaan pikemminkin tyyppin sisäisellä loogisuudella. Ilmaisuihin on saattanut esiintyä vain yhdessä vastauksessa, mutta se voidaan ottaa tyyppiin mukaan, jos se tukee loogisesti tyyppitarinan yleisempiä suuntaviivoja (Eskola & Suoranta, 1998).

Kehykertomuksissa esiintyneistä Kuurasta ja Tuiskusta pyrin luomaan mahdollisimman laajat tyyppitarinat. Nämä henkilökuvat ovatkin laajoja esityksiä vastausten kirjosta, eivätkä edusta sellaisinaan yhtäkään tiettyä vastausta. Teemoittelun pohjalta syntyneet tyyppitarinat ovatkin siten pikemminkin mahdollisia, mutta eivät todennäköisiä tarinoita (Wallin ym., 2017).

Viimeinen sisällönanalyysin vaiheista on abstrahointi, eli käsitteellistäminen (Tuomi & Saraniemi, 2018). Tässä vaiheessa pyritään luomaan kuvaus tutkimuskohteesta (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Fenomenologis-hermeneuttisessa tutkimuksessa analyysin jälkeistä vaihetta kutsutaan synteetiksi, jossa merkityskokonaisuuksien välisiä suhteita tarkastelemalla pyritään luomaan tutkittavan ilmiön kokonaisrakenne (Laine, 2018). Tällöin merkitysrakenteiden välisistä suhteista etsitään yhdistävää tekijää, joka selittää muut tekijät (Laine, 2018). Tässä tärkeää on oman esiyymmärryksen tiedostaminen ja syrjään asettaminen (Tuomi & Saraniemi, 2018). Tulkintoja tehdessäni pidinkin alkuperäisaineiston esillä koko ajan, ja sieltä hain varmistusta ja vahvistusta tulkinnoilleni.

Erilaiset analyysimenetelmät eivät ole mitenkään selvärajaisia, ja ne voivat kietoutua toisiinsa (Eskola, 1997, s. 99). Olen tuonutkin sisällönanalyysiini fenomenologis-hermeneuttisia piirteitä etenkin abstrahointivaiheeseen. Analyysin lopuksi olenkin fenomenologis-hermeneuttista perinnettä myötäillen pyrkinyt luomaan eräänlaisen synteetin tutkittavana olevasta ilmiöstä eri merkityskokonaisuuksien välisiä suhteita tarkastelemalla. Tulosten tarkastelu -

luvussa esittelen tulosten perusteella muodostamani synteessin ja käsittelen tulkintaani aikaisemmin tutkitun valossa.

5 TUTKIMUSTULOKSET

Vastauksia saatiin yhteensä 21: kehyskertomus A keräsi yhdeksän vastausta, ja kehyskertomukseen B vastattiin 12 kertaa. Keskimääräinen vastausaika molempiin variaatioihin oli lähes sama. Kehyskertomus A:n keskimääräinen vastausaika oli 7:37 minuuttia, B:n 7:21. Kumpaankin kertomukseen myös kirjoitettiin keskimäärin lähes yhtä pitkiä vastauksia. A:han vastattiin 2-15 rivillä tekstiä, B:hen puolestaan 5-11.

Esitän tulokset erikseen kehyskertomusversioittain, aloittaen kehyskertomus B:stä, sillä sen keräämät vastaukset luovat selkeämmin kuvan tulevaisuudesta luokanopettajana. B:n keräämät vastaukset toimivat hyvänä lähtökohtana A:sta kirjoitettuihin kertomuksiin, jotka kertovat kenties hieman erilaista tarinaa tulevaisuudesta opintojen jälkeen. Kumpikin alaluku alkaa vastausten pohjalta luodulla tyyppitarinalla, jonka jälkeen tarkastellaan itse vastauksia. Tulkintani tueksi ja läpinäkyvyyden lisäämiseksi esitän aineistosta poimittuja suoria lainauksia. Sitaatin perään olen laittanut myös vastauksen kirjainnumeroyhdistelmän.

Kehyskertomukset keräsivät myös yksittäisiä vastauksia, joissa Kuuran tai Tuiskun tarinaa kerrottiin hieman muista poiketen. Ne valottavat vastaajien äänten moninaisuutta ovat siten tärkeä osa vastausten antamaa kokonaiskuvaa. Siksi nostan esiin näitä poikkeuksellisia tarinoita kontrastiksi tyyppitarinoille kunkin luvun lopussa.

5.1 Käytännönläheinen Kuura

Kuuran tulevaisuus näyttää selkeältä. Vaikka mahdollisuus työllistyä muissakin kasvatusalan tehtävissä on olemassa, Kuura päättää jäädä luokanopettajaksi ja hän nauttii suunnattomasti työstään. Opettajana Kuuralla on myös mahdollisuus kouluttautua lisää ja opiskella esimerkiksi uusia opetettavia aineita tai erityisopettajan pätevyys. Jatkokoulutukset eivät kuitenkaan Kuuraa motivoi, eikä hän luultavasti niihin vapaaehtoisesti mene.

Vaikka teoriaopinnot eivät Kuuraa opiskeluaikana kiinnostaneet, ei se estä häntä kehittymästä luokanopettajana. Arki sujuu erinomaisesti ja Kuura nauttii työn konkreettisuudesta ja vuorovaikutteisuudesta. Hän ei keskity nippletietoihin, vaan soveltaa käytäntöön ja turvautuu vanhoihin hyviin opetusmetodeihin, joita on tarttunut mukaan niin opetusharjoittelusta kuin kentältä.

Kuuran opetus ei luultavasti perustu tutkittuun tietoon, mikä voi aiheuttaa työssä haasteita. Hänen voi olla vaikeaa perustella käytettyjä opetusmetodeja pedagogisesti, eikä hän aina tiedäkään, miksi erilaisia opetusmetodeja käytetään. Hän joutuu perustelemaan opetustaan usein muilla keinoin kuin koulutuksen tuomilla eväillä ja hän saattaa joutua kertaamaan teoriaopintoja työn ohessa. Joka tapauksessa hän turvautuu mieluummin kentältä ja omasta elämästään saamiinsa kokemuksiin, kuin teoriaan. Uusiin opetusmetodeihin hän saattaa suhtautua vastahakoisesti.

Negatiivinen suhtautuminen teoriaopintoihin saattaa syödä mahdollisuuksia myös syvemmän tason opettajuuden kehittymiseltä. Kehittyäkseen Kuura tarvitsisi konkreettisen opetustyön lisäksi välineitä, joilla kehittää itseään ja omaa ajatteluaan. Tällaista tietoa olisi mahdollista saada kasvatustieteen teorialuennoilta. Myös opetus saattaa jäädä pinnalliseksi, eikä Kuura osaa tarjota oppikirjojen ulkopuolista tietoa oppilaille. Teoriaosaamisen puutteista huolimatta Kuura on ryhmänhallinnassa ja opetustilanteiden järjestämisessä loistossaan.

Kuurasta kirjoitetut kertomukset olivat varsin yhtenäisiä tulevaisuusnäkömien osalta. Hänestä tulisi luokanopettaja, menestyy ja nauttii työstään. Heikko kiinnostus teoriaopintoja kohtaan toisi kuitenkin haasteita, mutta niiden vakavuuden suhteen esiintyi vaihtelevuutta. Vastauksissa toistuivat kuvailut kasvatustieteellisestä teoriasta opetusharjoitteluiden ja tulevan työn pohjana. Teoriaopinnot nähtiin myös opettajuuden syventymisen mahdollistajana.

Selkeä tulevaisuus luokanopettajana

Kuuran tulevaisuudesta luokanopettajana ei ilmennyt juurikaan kysymysmerkkejä. Vastauksissa toistuivat kuvailut Kuurasta käytännönläheisenä opettajana, joka viihtyy työssään. Alavalinnan onnistumisesta kielinee se, että yhdessäkään vastauksessa Kuura ei poikennut luokanopettajan polulta, vaikkakin yhdessä vastauksessa pohdittiin muissakin tehtävissä työllistymisen mahdollisuutta.

Kuuran kuvailtiin turvautuvan työssään tuttuihin opetusmetodeihin, joita hän on oppinut opetusharjoittelussa ja kentällä. Hän voi luottaa taitojensa ansiosta siihen, että luokka-arki on sujuvaa ja innostavaa. Osaamistaan hän voi laajentaa

opettajan jatkokoulutuksissa, mutta lienee toinen asia, tuleeko hän sellaisiin vapaaehtoisesti osallistumaan.

Luokka-arjen sujuvuudesta huolimatta Kuura kohtaa haasteita puutteellisen teoriaosaamisen vuoksi. Vastaukset teoriaopintojen tärkeydestä työn kannalta kuitenkin vaihtelivat. Voi olla, että Kuuran täytyy kerrata opintoja työn ohessa. Haasteista huolimatta Kuura loistaa luokkahuonetilanteissa ja nauttii kovasti työstään.

Käytännönläheisyys

Kuuraa kuvailtiin vastauksesta toiseen käytännönläheiseksi opiskelijaksi. Käytännönläheinen suhtautuminen opinnoissa näkyisi vielä työelämässäkin:

”Kuulostaa siltä, että Kuura on oppijana käytännönläheinen, mikä ei ole lähtökohtaisesti huono asia luokanopettajan työn kannalta.” (B4)

”Jos kehyksestä voi olettaa, että Kuura on käytännönläheisempi, hänen tulevaisuutensa luokanopettajana todennäköisesti heijastaa tätä. Hän hyödyntää enemmän omasta elämästään ja ”kentältä” saatua kokemusta ja tietoa, eikä välttämättä pohjusta (ainakaan yrittämällä) käyttämiensä opetusmenetelmiään teoriaan.” (B5)

Käytännönläheisyys näyttäytyy vastakohtana teoreettisemmalle lähestymistavalle, jolloin Kuura turvautuu kentältä ja omasta elämästä saatuihin kokemuksiin kasvatustieteellisen teorian kustannuksella. ”*Luokanopettajana Kuura ei keskity nippelitietoihin tai etsi tietoa liian tarkkaan aiheista vaan soveltaa käytäntöön (...)*” (B8). Soveltamiskyvyn lisäksi käytännönläheisyys näkyy myös muissa Kuuran taidoissa:

”Ryhmänhallinnassa tai opetustilanteiden järjestämisessä hän voi olla loistossaan.” (B8)

”Kuura pystyy varmasti luokanopettajana hyvin ottamaan luokan haltuun ja on innostava opettaja erilaisine opetuskäytäntöineen” (B1)

Käytännön luokkatyötä tukevat taidot – ryhmänhallintataidot, vuorovaikutustaidot, kyky soveltaa – sujuvat Kuuralta loistavasti ja takaavat, että luokkahuoneen arki sujuu erinomaisesti.

Käytännönläheisyys näyttäytyy myös vanhoihin tuttuihin opetusmetodeihin turvautumisena. Mainintoja laajasta valikoimasta eri opetuskäytänteitä, metodeja

ja harjoitteita oli useita. Olen koonnut ne yhteen ”opetusmetodit” -ryhmäksi, sillä termiä käytettiin useimmiten kuvaamaan opetusharjoitteluista mukaan tarttuneita keinoja opettaa:

”Kuura tykkää opetuksessaan kokeilla erilaisia harjoitteita, kuten aikoinaan opetusharjoittelussa, ja oppitunnit koostuvatkin usein toiminnallisista harjoitteista ennemmin kuin kirjan teorian pänttäämisestä.” (B12)

”Kuura on tulevaisuudessa opettaja, joka osaa käyttää erilaisia opetuskeinoja, joita hän on oppinut harjoittelussa monipuolisesti.” (B11)

Kuuran kuvaillaankin turvautuvan mieluummin tuttuihin ja toimiviksi todettuihin opetusmetodeihin, joita matkan varrelta on hänelle kertynyt. Uusia opetusmetodeja hän ei välttämättä kaipaa, sillä opetusharjoittelussa omaksutut metodit riittävät hänelle:

”Kuura tulee luottamaan tulevaisuudessa opettajana todettuihin hyviin menetelmiin toimia. Kuura on käytännönläheinen opettaja, joka toteuttaa opetukset hänelle tutuilla metodeilla.” (B10)

”Kuura pidättäytyykin vanhoissa ja toimivissa käytänteissä. Hän on vastahakoinen uusien opetusmetodeita kohtaan, koska pitää opetusharjoittelussa oppimaansa parhaana tapana opettaa.” (B11)

Tuttuun ja toimivaksi todettuun turvautuminen näyttäytyykin käytännönläheisenä valintana. Miksi keksiä pyörä uudelleen? Asenne saattaa kuitenkin kääntyä jopa muutosvastaisuudeksi, vastahakoisuudeksi uusien käytänteitä kohtaan.

Käytännönläheisyydestä on siis Kuuralle runsaasti hyötyä opettajan työn arkisissa tilanteissa. Ryhmänhallinta- ja vuorovaikutustaidot, sekä kyky soveltaa sujuvoittavat luokan hallintaa ja opetustilanteiden pitämistä. Kuura turvautuu tuttuihin opetusmetodeihin ja tutkimustiedon sijaan hän hyödyntää kentällä kertynyttä kokemusta opetuksessaan. Tulevaisuus luokanopettajana ei tule kuitenkaan täysin haasteita.

Teoriaosaamisen puutteet

Koulun arkisissa tilanteissa loistamisesta huolimatta Kuuran kuvaillaan kohtaavan työssään myös haasteita. Opintojen aikainen heikko kiinnostus teoriaopintoihin saattaa kostautua työelämässä:

”Jos teoriaopinnot eivät kiinnostaneet koulussa, saattoi hänellä mennä ohi jotain tärkeitä tietoja, joita opetustyössä hän tarvitsisi.” (B8)

”Koska Kuuraa ei opintojensa aikana motivoinut teoriaopinnot, häneltä puuttuu jonkin verran teoriapohjaista tietämystä opettajan pedagogisista taidoista, kuten taidot toimia kulttuurienvälisissä tilanteissa.” (B7)

Yleisempien luonnehdintojen lisäksi haasteita kuvaillaan syntyvän, kun opetus ei perustu tutkittuun tietoon. Laajasta opetusmetodivalikoimasta huolimatta Kuuran voi olla vaikeaa perustella niiden käyttöä pedagogisesti:

”Hänen opetuksensa ei siis välttämättä perustu samalla tavalla tutkittuun tietoon ja hän saattaa kohdata haasteita sen vuoksi.” (B1)

”Hän ei kuitenkaan aina tiedä, minkä takia erilaisia opetusmetodeja käytetään, sillä häntä ei teoriaopinnot kiinnostaneet. Myös välillä on hankalaa keksiä uusia opetusmetodeja.” (B11)

Pelkkä tuttuihin metodeihin turvautuminen ei välttämättä riitä, kun ei tiedä, miksi niitä oikeastaan käytetään. Ilman teoreettista ymmärrystä Kuuran voi olla vaikea perustella opetustaan uskottavasti:

”Hän saattaa myös joutua kertaamaan teoriaopintoja työelämään päästessään ja perustelemaan useasti omia ratkaisujaan pedagogisesti muilla keinoin kuin koulutuksensa tuomilla eväillään.” (B1)

Kuuralla saattaakin olla edessään teoriaopintojen kertaamisen pakko. Kun luentosalin opetukset eivät opiskeluaikana kiinnostaneet, täytyy teorioita opetella työelämässä itsenäisesti:

”Motivaation puutteen vuoksi Kuura ei välttämättä saa kaikkea hyötyä irti luennoista ja näinpä hän saattaa joutua tulevaisuudessa ns. ”pohtimaan ja opettelemaan” asioita itsenäisesti luentoympäristön sijaan.” (B9)

Heikko kiinnostus teoriaopintoja kohtaan voi siis johtaa opetuksen jäämiseen ikään kuin pinnalliseksi. Kun opetus ei perustu tutkittuun tietoon, sitä voi olla myös vaikeaa perustella pedagogisesti uskottavasti. Tämä voi tuoda haasteita työhön, ja opintoja saattaa joutua kertaamaan tai asioita pohtimaan itsenäisesti tulevaisuudessa.

Kertaamisen pakkoa kuvailevien vastausten rinnalla esiintyi kuitenkin myös vastauksia, joissa haasteet eivät estäneet Kuuraa toimimasta opettajana. Puutteellisen osaamisen tuomat haasteet siis tunnistettiin, mutta se, selviääkö Kuura työssään haasteista huolimatta, vai täytyykö hänen kerrata opintojaan,

jakoi mielipiteitä. Riippumatta kuitenkin siitä, kuinka vakavana puutteet nähtiin, vastauksia yhdisti näkemys Kuurasta taitavana opettajana, joka tulisi nauttimaan työstään.

Työstä nauttiminen

Haasteista huolimatta Kuuran tulevaisuutta luokanopettajana kuvailtiin myönteisessä valossa. Kuura on alavalintaansa tyytyväinen ja ”*nauttii kovasti työstään*” (B12), sen käytännönläheisyydestä ja vuorovaikutteisuudesta. Tätä arjen sujuvuutta kuvaa B7 osuvasti vastauksessaan:

”Tulevaisuudessaan Kuura loistaa vuorovaikutustilanteissa oppilaidensa kanssa. Kuuralle arkipäiväiset luokkahuonetilanteet sujuvat erinomaisesti, ja hän nauttii suunnattomasti ammatistaan.” (B7)

Työstä nauttiminen ja ammatissa viihtyminen nousivatkin selkeäksi teemaksi vastauksesta toiseen:

”Kuura on töissä alakoulussa ja nauttii kovasti työstään.” (B12)

”Näinpä itse työ voi tulevaisuudessa olla jotain mihin Kuura on tyytyväinen.” (B9)

Nautintoa Kuuran työhön tuo siis ennen kaikkea luokkahuoneen arkiset tilanteet. Itse opetustilanteet, vuorovaikutus oppilaiden kanssa sekä oman luovuuden hyödyntäminen.

”Vaikuttaa siltä, että Kuura on motivoitunut toimimaan nimenomaan nimen omaan opettajan työssä. Hän mahdollisesti tulee nauttimaan aktiivisesta opettamisesta ja työn konkreettisuudesta sekä vuorovaikutteisuudesta.” (B9)

”Kuuran opetus on helposti ymmärrettävää ja Kuurasta huomaa, että hän pitää lapsista.” (B12)

”Luokanopettajana Kuura ei keskity nippelitietoihin tai etsi tietoa liian tarkkaan aiheista vaan soveltaa käytäntöön ja nauttii työstään sitä kautta.” (B8)

Vaikka siis puutteet teoriaosaamisessa tuottavatkin Kuuralle haasteita, hän nauttii työstään suuresti. Haasteetkin vain innostavat häntä kehittymään.

”Kuura pitää uusista haasteista ja uudet tilanteet eivät hetkauta häntä, vaan innostavat häntä kehittymään.” (B12)

Kuuran kuvaillaan siis viihtyvän ammatissaan ja menestyvän luokkahuoneen arkisissa tilanteissa. Nautintoa Kuura saa työn vuorovaikutteisuudesta ja haasteistakin. Hänen kuvaillaan olevan alavalintaansa tyytyväinen, eikä hän yhdessäkään kertomuksessa poikennut opettajan polulta. Jatkokoulutusten mahdollisuus kuitenkin tunnistettiin.

Mahdollisuus opiskella lisää opettajana

Yhdessäkään vastauksessa Kuura ei poikennut luokanopettajan urapolulta. Vaihtoehtoisia polkuja ei juuri jääty pohtimaan, lukuun ottamatta vastaajaa B2. Vastauksessa pohdittiin Kuuran mahdollisuutta työllistyä myös muissa tehtävissä kuin luokanopettaja, vaikkakin jo samassa virkkeessä todetaan, että Kuura luultavimmin jää siitä huolimatta luokanopettajaksi:

”Vaikka kasvatustieteiden maisterina pystyy laajentamaan osaamista myös luokanopettajuuden ulkopuolelle, Kuura luultavasti päättää jäädä tekemään kentälle luokanopettajan töitä sen sijaan, että hän lähtisi tutkimustöihin tai vaihtaisi kokonaan alaa.” (B2)

Vaikka Kuura ei vaihtaisikaan alaa, luokanopettajana hän voisi kuitenkin osallistua jatkokoulutuksiin, tai laajentaa opettajuuttaan opiskelemalla esimerkiksi lisää opetettavia aineita:

”Kuura voi mahdollisesti opiskella lisää opetettavia aineita tai hankkia esimerkiksi erityisopettajan pätevyyden.” (B2)

Osaamista opettajana on siis mahdollista laajentaa ehkäpä muihin oppiaineisiin ja erityispedagogiikkaankin. Vastaajan B7 mukaan Kuura ei kuitenkaan vapaaehtoisesti sellaiseen osallistuisi:

”Kuuraa ei myöskään motivoi opettajan jatkokoulutukset, jonka takia hän ei niihin vapaaehtoisesti mene.” (B7)

Kuuran mahdollisuus laajentaa osaamista ja opiskella lisää opettajana siis tunnistetaan. On kuitenkin eri asia, tuleeko hän jatkokoulutuksiin vapaaehtoisesti osallistumaan.

Teorian merkitykset

Tuiskusta kirjoitetuissa kertomuksissa toistuivat kuvailut teoriaopintojen tärkeydestä. Kuuran tulevaisuudessa luokanopettajana toistuivat kuvailut haasteista, joita hän kohtaisi puutteellisen teoriapohjan vuoksi. Kuvailu teorian roolista pohjana käytännön työlle toistuikin kirjoitelmissa usein.

Teoriapohja käytäntöä varten

Useimmiten teorian suhdetta käytännön työhön kuvailtiin ikään kuin käytännön työtä palvelevana. Teoriaopinnoissa opitaan ennen kaikkea hyvä teoriapohja käytäntöä varten. Luentosalissa istutaan, jotta opetusharjoittelusta, ja myöhemmin työelämästä, saadaan enemmän irti:

”Kuuralla on hyvä teoriapohja käytäntöä varten.” (B6)

”Hän saa teoriaopinnoistansa hyvän tietopohjan opetusharjoittelua ja luokanopettajuutta varten.” (B3)

Teoriapohjasta kirjoitettaessa saatettiin kuvailla teorian ja käytännön suhdetta myös toisiaan täydentäviksi. Tällöin teoriaopintojen ja opetusharjoittelun suhteesta tulee vastavuoroisempi:

”Teoriaopinnot luovat hyvän pohjan opetusharjoittelulle ja täydentävät toisiaan.” (B4)

Tällainen toisiaan täydentävä rooli jäi kuitenkin yhdeksi maininnaksi Kuurasta kirjoitetuissa kertomuksissa. Opetusharjoittelua ja käytäntöä täydentävän roolin lisäksi teorialla nähtiin myös eräänlainen asiantuntijuutta syventävä vaikutus.

Teoria opettajana kehittymisen tukena

Kasvatustieteellisen teorian pohdittiin tukevan myös asiantuntijana kehittymistä. Osa vastaajista piti teoreettista osaamista edellytyksenä opettajuuden syventymiselle. Välinpitämättömyys teoriaopintoja kohtaan saattaisi näiden vastausten perusteella johtaa opettamisen pinnallisuuteen. Vastaaja 9B kuvailee kattavasti teorian roolia opettajana kehittymisessä:

”Opettajan työ vaatii kuitenkin myös esimerkiksi lapsen kasvun ja kehityksen, yhteiskunnan toiminnan ja monen muun asian ymmärtämistä. Opettajana kehittymisessä Kuura tarvitsisi konkreettisen opetustyön lisäksi myös välineitä, jonka kautta kehittää itseään, omaa ajatteluaan ja tietoa tarjota oppikirjojen ulkopuolista tietoa myös oppilaille. Tällaista tietoa Kuuran olisi mahdollista saada kasvatustieteiden luennoilta.” B9

Myös vastaaja B4 kuvailee teoriaopintojen tärkeyttä opettajana kehittymisen mahdollistajana. Niin reflektiotaidot kuin hyvä teoriapohja auttavat opettajuuden syventymisessä:

”Kuitenkin, jos suhtautuminen teoriaopintoihin on kovin negatiivista, voi tämä syödä mahdollisuuksia syvemmän tason opettajuuden kehittymiseltä (reflektio, teoreettinen pohja).” B4

Luentosalissa saadaan siis eväitä, joilla voi kehittää itseään ja omaa ajatteluaan. Kyky reflektoida voi olla syvemmän asiantuntijuuden kehittymisen edellytys. Heikko motivaatio teoriaopinnoissa saattaakin estää kehittymisen opettajana.

Poikkeavat vastaukset

Kuvailut Kuuran tulevaisuudesta luokanopettajana olivat varsin yhtenäisiä. Vastaaja B6 kuitenkin kirjoitti muista täysin poikkeavan vastauksen. Siinä kiinnostuksen puutteesta huolimatta Kuura saa hyvän teoriapohjan tulevaa työtä varten, mutta käytännön harjoittelu jää liian vähäiseksi. Ongelmia syntyy, koska yliopisto ei valmista tarpeeksi tulevaan työhön, vaan on liian teoreettista:

”Kuuralla on hyvä teoriapohja käytäntöä varten. Kuitenkin varsinaiseen opettajan työhön päästessään hän joutuu opettelemaan paljon asioita kantapäähän kautta. Käytännön asiat ovat jääneet vähäiselle opettelulle yliopiston teoriasidonnaisuuden takia, joten Kuura totuttelee opettajan työhön ja työmäärään töissä ollessaan. Hän toivoo, että yliopisto olisi tarjonnut vankemman käytännön pohjan, jotta hän ei kokisi olevansa niin pulassa nyt.” (B6)

Useimmat vastaajat kirjoittivat teoriaopintojen tärkeydestä ja kuvailivat haasteita, joita puutteellinen teoriapohja toisi työelämässä. Vaikka näkemykset erosivat siitä, kuinka suuria haasteita puutteet toisivat ja edellyttäisikö niiden ylittäminen opintojen kertaamista, haasteet kuitenkin tunnistettiin. Vastaaja B12 kuvaa kuitenkin tulevaisuutta, jossa Kuura ikään kuin vapautuu liian teoreettisuuden kahleista:

”Kuura on töissä alakoulussa ja nauttii kovasti työstään. Teoriaopinnot eivät olleet ikinä innostaneet häntä, koska ne eivät ole olleet tarpeeksi liitoksissa käytäntöön, mutta nyt itse työelämässä Kuura pääsee vihdoin toteuttamaan luovuuttaan. Lapset pitävät Kuurasta, hän on helposti lähestyttävä ja pystyy samaistumaan lasten asioihin. Kuuran opetus on helposti ymmärrettävää ja Kuurasta huomaa, että hän pitää lapsista. Kuura tykkää opetuksessaan kokeilla erilaisia harjoitteita, kuten aikoinaan opetusharjoittelussa, ja oppitunnit koostuvatkin usein toiminnallisista harjoitteista ennemmin kuin kirjan teorian pänttämisestä. Kuura tykkääkin keksiä luovia tapoja opettaa lapsia, kuten liikunnan, kuvataiteen ja musiikin kautta. Kuura pitää uusista haasteista ja uudet tilanteet eivät hetkauta häntä, vaan innostavat häntä kehittymään. Muut opettajat kuvailevatkin Kuuraa sinnikkääksi, helposti lähestyttäväksi ja innostuvaiseksi tyypiksi.” (B12)

Vastaajan B12 kuvailussa Kuuran tulevaisuudesta esiintyi muilta osin samoja teemoja, kuin muissakin kertomuksissa. Kuura menestyy työssään ja nauttii siitä. Hän hyödyntää erilaisia harjoitteita opetuksessaan, samaan tapaan kuin opetusharjoittelussa. Lisäksi hän osaa samaistua oppilaisiinsa, ja lapset pitävätkin Kuurasta. Siinä missä useissa kertomuksissa kerrottiin myös puutteellisen teoriapohjan tuomista haasteista, tässä kertomuksessa Kuura ikään kuin vapautuu yliopiston liiasta teoreettisuudesta.

Vaikka siis teoriaopintojen tärkeys tunnistettiin, esiintyi myös poikkeavia vastauksia. Niissä luokanopettajakoulutusta pidettiin kenties liiankin teoreettisena. Tulevaisuudessa Kuura kokee työelämässä joko ihanan vapautumisen teoriasta, tai joutuu pulaan. Vastaajan B12 kuvailu heikosti käytäntöön liitoksissa olevasta teoriasta oli Kuuran kirjoitelmissa yksinäinen poikkeus. Maininnat teorian ja käytännön kohtaamattomuudesta toistuivat kuitenkin useammin toisesta kehyskertomusvariaatiosta kirjoitetuissa kertomuksissa.

5.2 Teoreettinen Tuisku

Tuisku suorittaisi mieluummin kasvatustieteiden teoriaopintoja kuin työskentelisi käytännön parissa opetusharjoittelussa. Hänen motivaationsa opetusharjoitteluun on huono, mutta hän on innokas oppimaan enemmän kasvatustieteellisestä teoriasta.

Tuisku on epävarma sopivuudestaan alalle. Hänelle opetusharjoittelun sosiaaliset ja muuttuvat tilanteet ovat olleet haastavia. Myös vuorovaikutus lasten kanssa on ollut nihkeää. Opetusharjoitteluhan on ainutlaatuisen ja merkittävä kokemus, siksi siellä olisikin tärkeää olla hyvällä asenteella. Nyt hänelle ei ole välttämättä syntynyt konkreettista kuvaa opettajan työstä.

Vaikka Tuisku harkitseekin alavalintaansa uudelleen, ei hän kuitenkaan keskeytä opintojaan. Hän jatkaa opintonsa loppuun ja valmistuu luokanopettajaksi, minkä jälkeen hänellä on kaksi vaihtoehtoa: Jos hän ymmärtää opetusharjoittelun ja käytännön työn merkityksen, hänellä voi olla melko kirkaskin tulevaisuus luokanopettajana. Jos hän kuitenkin edelleen pitää teoriasta käytäntöä enemmän, hän voisi työllistyä paremmin muualla.

Tulevaisuus luokanopettajana voi näyttää siis hyvältä, mikäli Tuisku ymmärtää opetusharjoittelun tärkeyden. Työssä hän voi kokea teorian ja käytännön yhdistymisen. Teoreettinen ymmärrys syventää opettajuutta sekä harjoitettua pedagogiikkaa. Se tukee ajattelun kehittymistä ja sen avulla voi saada kouluarkea laajempaa ymmärrystä esimerkiksi yhteiskunnasta ja lapsen kehityksestä. Teoria tukee käytännön työtä, ja molempia tarvitaan.

Siirtyminen työelämään voi kuitenkin olla shokki, kun Tuisku huomaa, että teoria ei aina kohtaa käytännön työn kanssa. Luokanopettajan työ on hyvin käytännönläheistä ja työnkuva on monipuolinen, siihen kuuluu opettamisen lisäksi riitojen selvittelyä, kodin ja koulun yhteistyötä sekä suunnittelua. Oppilaat osaavat olla haastavia, ja sen lisäksi myös ryhmänhallinta- ja sosiaaliset tilanteet haastavat uutta opettajaa.

Tällaisissa haastavissa tilanteissa Tuisku ei osaa aina toimia. Hänen voi olla vaikeaa ottaa huomioon erilaiset oppijat, eikä hän pysty sopeutumaan alati muuttuviin tilanteisiin, joita oppikirjoissa ei esiinny. Ajan kanssa hän kuitenkin voi oppia pitämään työn käytännönläheisyydestä. Tällöin teorian ja käytännön välinen yhteys selkenee. Hän voi saada ilon kokemuksia huomattessaan, kuinka teoria yhdistyy käytännön työn kanssa. Myös oppilaiden kanssa voi kokea monia ihania hetkiä.

Mikäli Tuisku kuitenkin pitää teoriasta käytännön työtä enemmän vielä valmistumisen jälkeenkin, hän ei välttämättä työskentele luokanopettajana päivääkään. Hänestä tulee mitä todennäköisimmin tutkija, tai hän voi suuntautua muihin asiantuntijatehtäviin kasvatustieteen kentällä. On myös mahdollisuus vaihtaa alaa ja opiskella uusi, teoreettisempi ammatti.

Siinä missä Kuuran tulevaisuus luokanopettajana näyttäytyi selkeänä, oli Teoreettisen Tuiskun polku mutkikkaampi. Hänestä voisi kyllä tulla luokanopettaja, mikäli hän ymmärtäisi myös opetusharjoittelun merkityksen. Silloinkin tulevaisuutta kuvailtiin haasteiden kautta. Yleisempiä olivat kuitenkin kuvailut Tuiskun tulevaisuudesta muualla, kenties tutkijana, tai muissa asiantuntijatehtävissä.

Harjoittelu kuvailtiin tärkeänä, ainutlaatuisena tilaisuutena päästä tutustumaan tulevaan työhön konkreettisesti. Myös teorian merkitys tunnistettiin. Se loisi hyvän pohjan harjoittelulle ja työelämälle, ja se niin ikään auttaisi asiantuntijana kehittymisessä. Käytännön rinnalle tarvitaan myös teoriaa, mutta nämä kaksi eivät aina kohtaa. Teorian ja käytännön kohtaamattomuus nousikin selkeäksi teemaksi kuvaamaan teorian ja käytännön työn suhdetta.

Kirkas mutta haastava tulevaisuus opettajana

Kuten Kuuralla, myös Tuiskulla nähtiin mahdollisuus luokanopettajan uralle, vaikkakaan tällaisia kuvailuja ei ollut montaa. Tulevaisuus luokanopettajana näyttää melko kirkkaalta, hyvältäkin. Siirtymistä työelämään kuvailtiin kuitenkin useimmiten haasteiden kautta, eikä tulevaisuus tullut täysin ehdoitta. Suorimmin asian esitti vastaaja A8:

”Tuiskun tulevaisuus luokanopettajana tulee todennäköisesti näyttämään hyvältä, jos hän ymmärtää molempien, sekä harjoittelun että teorian merkityksen ammattiin kasvaessa.” (A8)

Tulevaisuus luokanopettajana näyttäytyy siis myös Tuiskulle hyvänä, mutta vain mikäli hän ymmärtää myös opetusharjoittelun ja käytännön työn tärkeyden. Haastavan alun jälkeen voi saada myös onnistumisen kokemuksia, kun Tuisku huomaa teorian ja käytännön välisiä yhteyksiä *”ja hän tuntee onnistumisen kokemuksia yhä useammin.”* (A6). Hyvä opettajuus nähdään siis mahdollistuvan, kunhan Tuisku ymmärtää myös käytännön merkityksen tulevan työn kannalta. Helppoa opettajuus ei tulisi kuitenkaan olemaan.

Muuttuvat tilanteet

Tuiskun kertomuksissa luokanopettajan työtä kuvattiin ennen kaikkea sen sisältämien haasteiden kautta, joita uusi opettaja kohtaa koulun arjessa. Kattavimman kuvauksen työn haastavuudesta antaa vastaaja A3:

”Tulevaisuudessa Tuisku tulee kohtaamaan työssään monia haasteita. Luokanopettajan työnkuva on monipuolinen ja siihen kuuluu opettamisen lisäksi riitojen selvittelyä, kodin ja koulun yhteistyötä sekä paljon suunnittelua. Nykypäivän lapset osaavat haastaa opettajaa. Jotkut lapset ovat haastavia, joten Tuiskulla täytyy olla keinoja, joiden avulla jaksaa työssään ja voi auttaa lapsia.” (A3)

Koulu- ja luokka-arki sisältävät siis monia eri haasteita. Työ on alati muuttuvaa ja se vaatii vuorovaikutustaitoja, ryhmänhallintataitoja sekä joustavuutta:

”Ryhmänhallintataidot ja sosiaaliset kohtaamiset haastavat työuran alussa olevaa opettajaa.” (A6).

”Hän ei pyskään käsittäisi sitä, että opettaminen ei mene aina niinkuin on itse suunnitellut ja on tärkeä joustaa ja hypätä suunnitelmasta ihan ohi. Hän ei

tiedostaisi sitä millaisia erilaisia oppijoita on ja miten oppilaat oppivat yksilöllisesti.” (A5)

Yhtäältä haasteita opettajan työssä kuvailtiin syntyvän siis ulkoisista tekijöistä: muuttuvista tilanteista, jotka eivät aina mene suunnitelmien mukaan, haastavista oppilaista sekä vuorovaikutustilanteista. Toisaalta haasteita kuvailtiin syntyvän Tuiskun kykenemättömyydestä kohdata tätä luokkahuoneen muuttuvaista arkea.

Osaamattomuus

Yhtenä tulevaisuuden haasteena näyttäytyy Tuiskun osaamattomuus. Hän ei ymmärrä joustavuuden tärkeyttä eikä osaa ottaa oppilaiden moninaisia tarpeita huomioon, kuten edellä on kuvattu. Haasteita tuo myös Tuiskun osaamattomuus toimia vuorovaikutustilanteissa: *”Tuiskua ei osaa kommunikoida ja kohdata oppilaita oikealla tavalla (...)*” (A5). Myös vastaaja A2 kuvailee tilannetta, jossa Tuiskulla *”lasten kanssa kommunikaatio lähtee nihkeästi*” (A2).

Työn haasteet näyttäytyvät siis muuttuvaisina tilanteina, joihin Tuisku ei kykene vastaamaan. Haastavat oppilaat, ryhmänhallinta ja tilanteet, jotka eivät noudata oppikirjoja näyttäytyvät Tuiskulle merkittävänä haasteina.

Tärkeä opetusharjoittelu

Tuiskusta kirjoitetut kertomukset sisälsivät joitain painokkaita kuvailuja opetusharjoittelun tärkeydestä. Sitä pidettiin merkityksellisenä ja ainutlaatuisena kokemuksena, josta tulisi ottaa kaikki hyöty irti. Harjoittelussa pääsee työskentelemään *”käytännön parissa*” (A4), se *”antaa konkretiaa tulevaan työhön.*” (A8). Konkreettinen kuva tulevasta työstä voikin jäädä kokematta, jos harjoittelusta kaipaa mieluummin teoriaopintojen pariin:

”häneltä voi jäädä konkreettinen kokemus opettajuudesta välistä (jos hän ei ole ennen tätä tehnyt opettajan työtä) jolloin hänelle ei välttämättä synny opintojensa aikana konkreettista kuvaa opettajan työstä” (A1)

Suorimmin ja painokkaimmin opetusharjoittelun tärkeyttä korostettiin vastauksissa A3 ja A8. Vaikka kummatkin kirjoitelmat sisälsivät myös eläytymistä

Tuiskun kertomukseen, niiden pääpaino vaikutti olevan opetusharjoittelun merkityksellisyyden alleviivaamisessa:

”Tuiskun olisi hyvä ymmärtää, että luokanopettajaopiskelijalle opetusharjoittelu on ainutlaatuinen ja merkittävä kokemus.” (A3)

”Opetusharjoittelut ovat merkittävä osa luokanopettajan koulutusta, sillä ne tarjoavat mahdollisuuksia kokeilla tulevaa työtä ympäristössä, jossa saa arvokasta palautetta kokeneelta opettajalta ja siksi niistä kannattaa ottaa kaikki irti.” (A8)

Opetusharjoittelu koettiin siis tärkeäksi osaksi luokanopettajaopintoja. Se on ainutlaatuinen kokemus, jossa opiskelija saa konkreettisen kuvan tulevasta ammatistaan ja pääsee harjoittelemaan työtä käytännön tasolla. Huono asenne saattaa johtaa siihen, ettei konkreettista kuvaa tulevasta työstä pääse muodostumaan opintojen aikana. Opetusharjoittelun merkitys näyttäytyikin melko yhtenäisenä, toisin kuin kuvailut teoriaopintojen erilaisista merkityksistä.

Teorian monet merkitykset

Teoriaopintojen merkitys ja sen suhde käytännön työhön oli kuvauksiltaan moninainen. Sen tärkeys tulevan työn kannalta tunnistettiin, ja teoriaopintojen nähtiin antavan tietopohjan käytännön työtä varten. Teoriaopinnoilla nähtiin myös rooli asiantuntijaksi kasvamisessa. Siinä missä teorialta odotettiin hyötyä käytännön työhön, toistuivat myös maininnat teorian ja käytännön kohtaamattomuudesta.

Teorian ja käytännön työn kohtaamattomuus

Luokanopettajan työn haasteiden syyt nähtiin usein opettajan puutteellisissa taidoissa kohdata luokkahuoneen arkitodellisuus. Toisaalta yhdeksi haasteeksi koettiin teorian suhde käytännön työhön. Tämä ilmaistiin usein teorian ja käytännön kohtaamattomuutena:

”Kouluarjessa Tuisku tulee kokemaan teorian ja käytännön eroavaisuudet. Hänelle voikin olla aluksi shokki, kuinka asiat eivät sujukaan sulavasti teorioita mukailen.” (A6)

Syitä teorian kohtaamattomuudelle nähtiin myös niin työn muuttuvaisessa luonteessa, kuin Tuiskun taidoissa soveltaa teoriaa käytäntöön. Vastaja A5 kuvailee haasteiden syntyvän ”(...)sellaisissa tilanteissa mitä oppikirjoissa ja teoriatilanteissa ei ole ollut.” (A5). Suuremmin asian ilmaisee vastaja A8:

”Opettajan työssä teoria ei kuitenkaan kohtaa usein käytännön työn kanssa, koska opettajan työssä on joka päivä paljon muuttuvia tilanteita, joihin tulee sopeutua.” (A8)

Teorian ja käytännön työn suhde näyttäytyy usein siis kohtaamattomuuden kautta. Teoria näyttäytyy jäykkänä, kykenemättömänä vastaamaan arjen muuttuviin tilanteisiin. Kohtaamattomuus ei kuitenkaan ollut ainut kuvailu teorian ja käytännön työn suhteesta.

Teoriapohja käytäntöä varten

Siitä huolimatta, että teoria ja käytännön työ eivät kirjoitelmissa aina kohdanneet, näyttää siltä, että molempia tarvitaan. Teorian ja käytännön liittoon ei ollut yhtä yhtenäistä ilmaisua kuin niiden kohtaamattomuudelle. Teoriaopintojen tärkeys työn kannalta kuitenkin tunnustettiin, ”*niistäkin on toki hyötyä tulevassa työssä.*” (A3). Yhtäältä teorian ja käytännön suhdetta kuvailtiin toisiaan täydentäväksi:

”Ne molemmat tukevat toisiaan ja hyvä pohja molemmista auttaa selviämään työn haasteista.” (A8)

Yleisempää vaikutti olevan kuitenkin ilmaisu teorian roolista pohjana, jonka päälle käytännön työtä ikään kuin rakennetaan.

”Tulevaisuudessa Tuisku voi siis oppia pitämään myös opettajan työn käytännönläheisestä puolesta, kun hän hallitsee käytännön työn vaatiman teoreettisen tietopohjan paremmin.” (A4)

”Tuisku saa varmasti myös opetusharjoittelusta paljon hyödyllistä taitoa opettajan työhön, vaikka hyvä teoriapohjakin on tärkeää.” (A8)

Teorian tärkeyttä käytännön työn kannalta kuvailtiin myös toisella tapaa: ”*Luokanopettajaopinnoissa tarvitsee nimittäin teoriaa käytännön ympärille.*” (A7). Vaikka ilmaisu on eri, lienee sen perimmäinen ajatus välttämättömyydestä sama, kuin ilmaisu teoriapohjasta. Käytännön kasvatusta ja opetustyötä tarvitsee kasvatustieteellistä teoriaa pohjaksi tai sen ympärille, jotta sitä voitaisiin pitää

pedagogisesti perusteltuna. Teorian rooli ei kuitenkaan jäänyt pelkäksi käytännön työn pohjaksi, vaan sillä nähtiin olevan myös opettajuutta syventäviä tehtäviä.

Teoria asiantuntijaksi kasvun tukena

Mainintoja Tuiskun aineistossa oli vain yksi, mutta se jatkaa samaa teemaa, jota Kuurasta kirjoitetuissa kertomuksissa kuvailtiin. Vastaja A6 kuvailee teoriaopintojen tuovan syvyyttä niin pedagogiikkaan, kuin asiantuntijana kasvuun:

”Teoriat tuovat syvyyttä hänen harjoittamaansa pedagogiikkaan ja hän tuntee onnistumisen kokemuksia yhä useammin. Teorioiden ymmärrys kasvattaa hänen asiantuntijuuttaan ja vahvistaa hänen opettajakuvaansa.” (A6)

Teorian merkitys tulevan työn kannalta siis tunnustetaan. Se auttaa selviämään työn haasteista ja tuo syvyyttä pedagogiikkaan. Lisäksi se vahvistaa opettajakuva ja auttaa asiantuntijana kasvamisessa. Vastauksissa kuitenkin ilmenee, että pelkällä mieltymyksellä kasvatustieteelliseen teoriaan ei luokanopettajana pärjää. Jos Tuisku ei tätä vielä valmistumisen jälkeenkään ymmärrä, voi hänen tulevaisuutensa näyttää hyvin toisenlaiselta.

Tulevaisuus muualla

Vaikka työ luokanopettajana ei ollut Tuiskulta poissuljettu tulevaisuuskuva, yleisempiä olivat pohdinnat Tuiskun tulevaisuudesta muualla kuin luokanopettajana. Yleisimmin Tuisku nähtiin tutkijana, mutta myös muut asiantuntijatehtävät kasvatustieteen alalla nähtiin mahdollisina:

”Tulevaisuudessa hän voi kasvatustieteiden maisterina työllistyä myös opettajan ammattia teoreettisempaan työhön, esimerkiksi tutkijaksi tai asiantuntijaksi, eikä hän välttämättä tule työskentelemään luokanopettajana.” (A4)

Sen lisäksi, että Tuiskun nähtiin soveltuvan muihin kasvatustieteen asiantuntijatehtäviin, mainittiin myös alanvaihdon mahdollisuus kerran: *”hän opiskelee itselleen vielä uuden, teoreettisemman ammatin.”* (A4). Enimmäkseen teoriasta kiinnostuneen opiskelijan kuitenkin nähtiin soveltuvan ennen kaikkea tutkijaksi.

Tutkijan ura teoreettiselle opiskelijalle parempi vaihtoehto

Teoriaopintoihin mieltyneen opiskelijan nähtiin sopivan ennemminkin tutkijaksi kuin opettajaksi. Mikäli Tuiskua kiinnostaisi teoria käytännön työtä enemmän vielä valmistuessaankin, ei hän välttämättä työskentelisi opettajana lainkaan:

”Mikäli Tuisku kuitenkin tulee siihen tulokseen, että myös valmistuessaan hän pitää teoriasta käytäntöä enemmän, ei hän välttämättä työskentele luokanopettajana päivääkään.” (A4)

”Jos Tuiskua kiinnostaa lähinnä teoreettiset opinnot, hänestä voisi tulla luokanopettajan sijaan esimerkiksi tutkija” (A7)

Millaista Tuiskun tulevaisuus tutkijana tulisi olemaan, sitä ei useinkaan mainittu. Ainoastaan vastaaja A9 kuvaili tarkemmin Tuiskun tulevaisuutta tutkijana:

”Opettajaksi valmistumisen jälkeen Tuisku jatkaa tutkijana kasvatustieteiden aiheiden parissa ja haluaa sitä kautta vaikuttaa asioihin koulutusmaailmassa. Tuisku tekee tutkimuksia esimerkiksi opetushallitukselle.” (A9)

Vastaaja A9:n kirjoitelmassa Tuiskulla on varsin aktiivinen rooli suuntautuessaan tutkijanuralle. Valinta suuntautua tutkijaksi lähtee omasta halusta vaikuttaa koulutusmaailmaan tutkimuksen kautta. Yleisempänä syynä muualla työllistymiseen nähtiin kuitenkin soveltumattomuus luokanopettajaksi.

Soveltumattomuus luokanopettajaksi

Tulevaisuuteen muualla liittyi usein Tuiskun epävarmuus alavalinnastaan. Hänen kuvailtiin pohtivan sopivuuttaan luokanopettajan tehtäviin:

”Tulevaisuudessa haluaisin olla mielummin tutkija, kun luokanopettaja. Koen, että lasten kanssa kommunikaatio lähtee nihkeästi ja en oikein sovellu luokanopettajan ympäristöön.” (A2)

”Opetusharjoittelun jälkeen Tuisku pohtii, onko luokanopettajan opetustyö hänelle ominaista ja haluaako hän jatkaa valmistumista opettajaksi.” (A9)

Yhtä yleisiä olivat kuitenkin kehotusluontoiset ilmaisut, joissa Tuiskun ei niinkään kuvailtu itse pohtivan soveltuvuuttaan alalle, vaan alanvaihdon pohtimista suositeltiin ikään kuin neuvona Tuiskulle:

”Jos teoria kiinnostaa Tuiskua käytäntöä enemmän, tulisi hänen pohtia ja reflektoida omaa alavalintaa uudelleen.” (A4)

”Jos Tuiskua kiinnostaa lähinnä teoreettiset opinnot, hänestä voisi tulla luokanopettajan sijaan esimerkiksi tutkija.” (A7)

Epävarmuudesta huolimatta yhdessäkään kirjoitelmassa Tuiskun ei kuitenkaan mainittu keskeyttävän opintojaan. ”*Tuisku kuitenkin suorittaa koulutuksen loppuun, vaikka hän on enemmän kiinnostunut tutkimisesta, kuin opetustyöstä.*” (9A). Muissakin vastauksissa Tuiskun mainitaan usein valmistuvan, jonka jälkeen vasta alkaa pohdinta muissa tehtävissä työllistymisestä.

Poikkeavat vastaukset

Vastausten joukosta nousi myös poikkeavia kuvailuja Tuiskun tulevaisuudesta, sekä työn luonteesta. Vastaaja A7 näki Tuiskun tulevaisuuden opettajana melko hyvänä nimenomaan teoriasta kiinnostuneisuuden vuoksi. Innokkuus kasvatustieteen teorioita kohtaan voinee siis johtaa myös hyvään tulevaisuuteen opettajana:

”Tuiskun tulevaisuus tulee luultavasti näyttämään melko kirkkaalta, sillä hän on innokas saamaan enemmän teoriapohjaista tietoa kasvatustieteen opinnoista. Luokanopettajaopinnoissa tarvitsee nimittäin teoriaa käytännön ympärille.” (A7)

Vastaaja kuitenkin jatkaa, että mikäli Tuisku ei pidä käytännön opetusharjoittelusta ollenkaan niin tuleeko hän pitämään siitä tulevaisuudessakaan ”*sillä opettajan työ on todella käytännönläheistä.*” (A7). Mikäli ”*Tuiskua kiinnostaa lähinnä teoreettiset opinnot, hänestä voisi tulla luokanopettajan sijaan esimerkiksi tutkija*” (A7). Pelkällä innostuksella teoriaopintoja kohtaan ei siis opettajana välttämättä pärjää, käytännön työtä tulee osata arvostaa edes jossain määrin, mikäli mieli jatkaa luokanopettajan työssä valmistumisen jälkeen.

Lisäksi, vaikka työtä kuvailtiin useimmiten sen sisältämien haasteiden kautta, tulevaisuuden kuvailtiin sisältävän ihaniakin hetkiä:

”Haastavien asioiden lisäksi Tuiskun tulevaisuus tulee olemaan täynnä ihania hetkiä lasten kanssa. Opettaja saa nähdä oppimisen iloa ja oivalluksia ja kokea ihania ja ainutlaatuisia hetkiä lasten kanssa.” (A3)

Kuvailu ihanista hetkistä oppilaiden kanssa oli Tuiskun kirjoitelmissa yksinäinen poikkeus. Muutoin työtä luonnehdittiin yksinomaan sen haasteiden kautta. Ilmaus antaa kuitenkin ehkä viitteitä, että Tuiskukin voi kenties vielä nauttia työstään.

6 TULOSTEN TARKASTELU

6.1 Opettajaksi vai tutkijaksi

Silmiinpistävämpänä erona kahden kertomustyyppin välillä näyttäytyi Kuuran ja Tuiskun suuntautuminen työelämässä. Käytännönläheinen Kuura suoritti teoriaopintoja, mutta olisi ollut mieluummin opetusharjoittelussa. Hänestä tulisi poikkeuksetta opettaja, joka olisi tyytyväinen alavalintaansa ja nauttisi työstään. Teoreettinen Tuisku taas oli parhaillaan opetusharjoittelussa, vaikka olisi mieluummin suorittanut teoriaopintoja. Hänen tulevaisuutensa oli vähemmän yksiselitteinen.

Myös Tuiskulla näyttäytyi mahdollisuus tulevaisuuteen luokanopettajana, mutta se ei tullut ehdoitta. Hyvä, vaikkakin haastava tulevaisuus luokanopettajana olisi Tuiskulle mahdollinen, mikäli hän ymmärtäisi opetusharjoittelun ja käytännön työn tärkeyden. Työn nautinnosta ei kuitenkaan ollut puhetta, toisin kuin Kuuran tulevaisuudessa, joka sisälsi sitä runsaasti.

Käytännönläheisen Kuuran kuvailtiin nauttivan työstään opettajana suuresti ja olevan alavalintaansa tyytyväinen. Teoreettista Tuiskua taas kalvoi epävarmuus alavalinnan onnistumisesta – tai ainakin häntä olisi pitänyt kalvaa. Tuiskun polku tutkijaksi tai muihin asiantuntijatehtäviin näyttää tutkimusten valossa sinällään realistiselta, sillä vain harva alanvaihtajista vaihtaa alaa kokonaan (Niemi, 2010). Valtaosa alaa vaihtavista suorittaa opinnot loppuun ja työllistyy kasvatusalalla muissa asiantuntijatehtävissä. Tuiskun tapaus olisi joka tapauksessa opettajaopiskelijoiden joukossa poikkeuksellinen, sillä alanvaihto on kaikesta huolimatta harvinaista. (Niemi, 2010) Samalla Kuuran tulevaisuuden vaihtoehtottomuus kielinee samasta.

Ero opintojen aikaisessa mieltymyksessä vaikuttaa siis vastausten perusteella vaikuttavan merkittävästi suuntautumiseen työelämässä. Mikä ajaa teoreettisemmin orientoituneen opiskelijan sivuun opettajuuden polulta?

Kysymystä voidaan tarkastella sen valossa, millaisia asioita Kuura ja Tuisku opetusharjoittelussa ja teoriaopinnoissa oppivat.

6.2 Mitä harjoittelussa ja teoriaopinnoissa opitaan?

Vastaukset sisälsivät kuvailuja tulevasta luokanopettajan työstä, sen iloista ja haasteista. Niin opetusharjoittelut, kuin teoriaopinnot valmistavat tulevaan työhön, mutta millaisista valmiuksista on vastausten perusteella oikein kyse?

Usein opetusharjoittelu rinnastettiin odotettavastikin tulevaan työhön. Sen koettiin antavan teoriaopintoja paremmin kuvan tulevasta työstä, mikä onkin hyvin linjassa aikaisemmankin tutkimuksen kanssa (Sjølie, 2014). Harjoittelun kuvailtiin antavan konkreettisen kuvan siitä, mitä on valmistumisen jälkeen luvassa: työ on hyvin käytännönläheistä, täynnä odottamattomia ja muuttuvia tilanteita. Opettamistehtävän lisäksi opettajan arkeen kuuluu kaitsea moninaista joukkoa oppilaita erilaisine tarpeineen. Työpäiviin kuuluu riitojen selvittelyä, haastavien oppilaiden ja heidän vanhempinsa kohtaamista. Tähän työn konkreettisuuteen päästään käsiksi opetusharjoittelusta.

Millaisia asioita opetusharjoittelussa kertomusten mukaan sitten opitaan? Kysymystä voidaan tarkastella sellaisten tilanteiden valossa, joissa Kuura loistaa ja Tuisku on osaamaton.

Kuuran ja Tuiskun pärjääminen kouluarjessa näyttäytyvät toistensa vastakohtina. ”Kuura loistaa vuorovaikutustilanteissa oppilaidensa kanssa” (B7), minkä lisäksi myös ”ryhmänhallinnassa tai opetustilanteiden järjestämisessä hän voi olla loistossaan” (B8). Tuiskua taas ”ryhmänhallinta ja sosiaaliset kohtaamiset haastavat” (A6) ja ”lasten kanssa kommunikaatio lähtee nihkeästi.” (A2). Arjen muuttuvat tilanteet vaativat myös kykyä joustaa ja soveltaa. Siinä missä Kuura ”soveltaa käytäntöön” (B8) ja ”arkipäiväiset luokkahuonetilanteet sujuvat erinomaisesti” (B7), Tuiskun on vaikeaa käsittää suunnitelmista joustamisen tärkeyttä, eikä hän osaa toimia ”tilanteissa mitä oppikirjoissa ja teorialanteissa ei ole ollut” (A5). Kuura myös ”osaa käyttää erilaisia opetuskeinoja, joita hän on oppinut harjoittelussa monipuolisesti” (B11). Näitä ei Tuiskun kertomuksissa mainittu.

Opetusharjoittelussa siis opitaan reagoimaan muuttuviin tilanteisiin, ryhmänhallintaa ja vuorovaikutustilanteissa toimimista etenkin oppilaiden

kanssa. Harjoittelusta saa myös mukaansa monipuolisesti erilaisia opetusmetodeja, joita voi hyödyntää työelämässä. Kertomuksissa esiintyneet kuvailut arjen tilanteissa loistamisesta muistuttavat Korthagenin (2010) kuvailemia praktisia taitoja, joita opettaja tarvitsee käytännön tilanteissa selviämiseen. Tärkeiksi taidoiksi muodostuvat joustavuus, vuorovaikutus- ja ryhmänhallintataidot ehkä edellyttävätkin sellaista läsnäoloa ja aistien herkkyyttä, jota myös fronesis edellyttää. (Korthagen, 2010) Sen sijaan valmiina opetukseen hyödynnettävä metodien varanto muistuttaa pikemminkin Rodriguezin (1993) kuvailemaa ”niksipussukkaa”, kuin tilanne- ja kontekstispesifiä käytännön viisautta.

Myös teoriaopintojen antia voidaan tarkastella sen valossa, millaista osaamista Kuuralta jää oppimatta, ja mitä Tuisku kiinnostuksestaan teoriaopintoja kohtaan hyötyy. Teoriaopinnoista Kuura voisi saada ymmärrystä erilaisten opetusmetodien käyttöön. Koska opinnot eivät kiinnostaneet, *”hän ei kuitenkaan aina tiedä, minkä takia erilaisia opetusmetodeja käytetään”* (B11). Tuiskulle taas ymmärrys teorioiden päälle *”tuo syvyyttä hänen harjoittamaansa pedagogiikkaan.”* (A6). Yhteistä molemmille olivat myös kuvailut asiantuntijuuden syventymisestä, joka mahdollistuisi teoriaopintojen avulla. Kuuran kohdalla negatiivinen suhtautuminen teoriaopintoihin saattaa *”syödä mahdollisuuksia syvemmän tason opettajuuden kehittymiseltä”* (B4). Toisaalta Tuiskun kiinnostuksen vuoksi *”teorioiden ymmärrys kasvattaa hänen asiantuntijuuttaan ja vahvistaa hänen opettajakuvaansa.”* (A6).

Teoriaopintojen kuvaillaankin antavan ennen kaikkea hyvän pohjan opetusharjoittelulle ja tulevalle työlle. Vastaajat vaikuttavatkin sisäistäneen teorian tehtävän opettajan professionissa tarvittavana pohjana, jonka Sjølie (2014) kuvaileekin tutkimuksessaan yleiseksi näkemykseksi. Lisäksi teoriaopinnot antavat *”välineitä, jonka kautta kehittää itseään, omaa ajatteluaan”* (B9). Luentosalissa ajattelu laajenee kouluarjen yläpuolelle ja tukee *”esimerkiksi lapsen kasvun ja kehityksen, yhteiskunnan toiminnan ja monen muun asian ymmärtämistä”* (B9). Tämä taas muistuttaa Sjølie (2014) kuvailemaa teorian tehtävää näkökulmana.

Kertomuksista välittyvä uskomus opetusharjoittelun roolista työelämään siirtymisen kannalta vaikuttaa olevan hyvin linjassa Allenin (2009) tutkimustulosten kanssa. Noin puolet tutkimukseen osallistuneista

opettajaopiskelijoista eivät kokeneet siirtymää työelämään haastavana, ja sitä perusteltiin enimmäkseen opetusharjoittelun suomilla hyvillä valmiuksilla. Siirtymän haastavaksi kokeneet perustelivat sitä taas työn vaativuudella ja sen tuomalla valtavalla vastuulla. (Allen, 2009) Sikäli uskomus Kuuran kaltaisen opiskelijan sujuvasta siirtymisestä opettajan tehtäviin näyttäisi saavan vahvistusta todellisesta ilmiöstä, kuten myös Tuiskun haasteet alkavalla uralla. Kertomuksissa opetusharjoittelun onnistumisen kuvailtiin kuitenkin riippuvan ennen kaikkea opiskelijasta itsestään, harjoitteluohjaajan tuen rooli mainittiin vain harvoin, jonka Allen (2009) kuvailee olevan ensiarvoisen tärkeä harjoittelun onnistumisen kannalta.

6.3 Teorian ja käytännön suhde

Kasvatustieteellisen teorian suhdetta luokanopettajan työhön kuvailtiin monin eri tavoin. Tuiskun kertomuksissa korostui teorian ja käytännön kohtaamattomuus, kun taas Kuurasta kirjoitetuissa kertomuksissa se mainittiin vain kerran. Molempien tarinatyyppejen kuvailut teorian tehtävistä olivat kuitenkin vahvasti linjassa Sjolien (2014) tulosten kanssa. Molemmista tarinatyypeissä toistuivat kuvailut teoriasta pohjana, sekä teoria käytäntöä varten. Teorian kuvailtiin myös antavan kouluarkea laajempaa ymmärrystä, joka muistutti teorian tehtävää näkökulmana (Sjolie, 2014).

Teorian ja käytännön välinen kohtaamattomuus nousi esiin Tuiskun aineistossa useaan otteeseen. Kohtaamattomuuden syitä ei aina avattu, vaan asia jäi ennemminkin maininnan tasolle. Tämä on ymmärrettävää, sillä monet opintojen alkuvaiheessa olleista vastaajista eivät oletettavasti vielä olleet käyneet opetusharjoittelussa ennen aineistonkeruuhetkeä. Vaikka teorian ja käytännön välinen kuilu esiintyikin jo opiskelijoiden puheissa, sen kokeminen henkilökohtaisesti ensimmäisessä opetusharjoittelussa oli useimmilla luultavimmin aineistonkeruuhetkenä vielä edessä, Allenin (2009) tuloksia mukaillen. Siitä huolimatta kaksi vastaajaa kirjoitti kohtaamattomuuden johtuvan opettajan työn muuttuvaisesta luonteesta, johon teoria ei kykene vastaamaan:

”Tuiskua ei osaisi hyvin toimia erilaisissa vähän vaikeissakin tilanteissa ja sellaisissa tilanteissa mitä oppikirjoissa ja teorialanteissa ei ole ollut.” (A5)

”Opettajan työssä teoria ei kuitenkaan kohtaa usein käytännön työn kanssa, koska opettajan työssä on joka päivä paljon muuttuvia tilanteita, joihin tulee sopeutua.” (A8)

Teorian ja käytännön välinen kuilu ymmärretään yhtäältä siis koulumaailman ja yliopiston kohtaamattomuutena. Luonnehdinta kielii teorian ja käytännön ymmärtämisestä dikotomisesti toistensa vastakohtina, jossa käytäntö rinnastetaan kouluun ja teoria yliopistoon. Tällaista ymmärrystä Sjølie (2014) kuvailee opiskelijoiden keskuudessa tavanomaiseksi.

Vaikka teorian ja käytännön kohtaamattomuus sai useita mainintoja, ei kaikista ole pääteltävissä, millaiseen teorian ja käytännön suhteeseen näkemykset perustuvat. Kuitenkin vastaajan A4 kirjoitelmassa Tuisku kuvaillaan kykenemättömänä soveltamaan teorian tietoa käytäntöön, mikä saattaa olla syy sille, ettei opetusharjoittelu innosta:

”Toisaalta syy teoriaopinnojen mielekkyydelle voi olla myös se, ettei Tuisku vielä osaa soveltaa teorian tietoa käytäntöön, eikä näin ollen pidä opetusharjoittelusta.” (A4)

Kirjoitelma muistuttaa Van de Venin ja Johnsonin (2006) kuvailemaa tiedon välittymisongelmaa teoria-käytäntö-kuilun taustalla. Tiedon välittymisongelmassa tutkimustieto on esitetty muodossa, jota ei voi suoraan ottaa käyttöön työssä (Van de Ven & Johnson, 2006). Kenties kertomuksessa Tuiskun tyytymättömyys opetusharjoitteluun heijastaakin Goren ja Gitlinin (2004) kuvailemaa opettajien katkeruutta tutkimusta kohtaan, jota ei ole tuotettu kentällä hyödynnettävässä muodossa.

Kohtaamattomuuden haasteista huolimatta teoriaopinnot ja opetusharjoittelut koetaan myös toisiaan täydentävinä, niillä kummallakin nähdään oma tehtävänsä. Vaikuttaakin, että teorian ja käytännön kuilu ymmärretään ennen kaikkea Van de Venin ja Johnsonin (2006) esittelemänä kahden tiedonmuodon ongelmana. Teorian ja käytännön kohtaamattomuus uskotaan johtuvan teorian kykenemättömyydestä vastata opettajan työn muuttuvaan luonteeseen. Useat vastaajat myös tunnistivat, että pelkällä käytännön kokemuksella opettaminen voi jäädä pinnalliseksi. Vaikuttaakin siltä, että teoriolla ja käytännöllä nähdään omat toisistaan erilliset tehtävänsä, johon vain kyseinen tiedonmuoto itse kykenee vastaamaan. Van de Veniä ja Johnsonia

(2006) mukaillen voisi väittää, että teoria ja käytäntö ymmärretään ontologisesti ja epistemologisesti erilaisina tiedonmuotoina. (Van de Venn & Johnson, 2006)

Toisaalta teoriaopinnoilla vaikuttaa olevan myös opetusharjoittelua palveleva rooli. Teoriaopinnot antavat hyvän pohjan opetusharjoittelulle, teoria käytännön työlle, joka vaikuttaa vastakkaiselta näkemykseltä Korthagenin (2010) kirjoittamalle perinteiselle käsitykselle tutkimustiedon ja käytännön tiedon hierarkkisesta suhteesta. Vastauksissa ilmennyt ajatus teoriasta käytäntöä varten näkemys tiedon ”valumisefektistä” on käännetty ylösalaisin: Käytännön työ ikään kuin sanelee, millaista teoriaa tarvitaan. Käsitys onkin linjassa Sjølien (2014) kuvaileman *theory for practice* -näkömyksen kanssa. Sitä voisi ehkä pitää tiedon käyttäjien näkökulmana teorian ja käytännön suhteesta, tai ehkä toiveesta, että miten asian pitäisi olla. Joka tapauksessa se muistuttaa asetelmaltaan Van de Venin ja Johnsonin (2006) kuvailemaa näkökulmaa teorian ja käytännön välisestä kuilusta tiedon tuottamisen ongelmana, ja on siten myötäilee ymmärrystä teorian ja käytännön suhteesta kahtena eri tiedonmuotona. Ehkä tiedon tuottamisen ongelmaan tarttuva suomalainen tutkivan opettajan ideaali on vaikuttanut tämän ymmärryksen omaksumiseen (Salminen & Sääntti, 2017).

Siitä huolimatta, että sekä teoria että käytäntö nähdään välttämättöminä tulevan työn kannalta, eivät nämä kaksi tiedonmuotoa näyttäyty tasaväkisessä asemassa. Molempia tarvitaan, mutta siinä missä välinpitämättömyys teoriaopintoja kohtaan ei ole Kuuralle este opettajana menestymiselle, Tuiskun heikko kiinnostus opetusharjoittelua kohtaan johtaa hänet lähes väistämättä ulos alalta. Tämä teorian ja käytännön välinen epäsuhtaisuus näyttäytyy loogisena, kun tarkastellaan asiaa luokanopettajan työn luonteen valossa.

6.4 Työn luonteena käytännönläheisyys

Sekä Kuuran että Tuiskun kertomuksissa tulevaa työtä luokanopettajana kuvailtiin ennen kaikkea käytännönläheiseksi. Työn käytännönläheisyyden vuoksi Kuurankin käytännönläheisyys näyttäytyi vain positiivisena asiana. ”Kuulostaa siltä, että Kuura on oppijana käytännönläheinen, mikä ei ole lähtökohtaisesti huono asia luokanopettajan työn kannalta.” (B4). Samaan aikaan käytännönläheisyydellä perustellaan myös Tuiskun soveltumattomuutta alalle. Jos Tuisku ei pidä opetusharjoittelusta lainkaan, pitääkö hän siitä

jatkossakaan, ”*sillä opettajan työ on todella käytännönläheistä.*” (A7) Jos hän valmistuessaankin pitäisi teoriasta käytäntöä enemmän, hänen tulisi pohtia alavalintaansa uudelleen.

Vaikuttaa siis siltä, että käytännönläheisyys on tulevaa työtä määrittävä tekijä. Koska työ on käytännönläheistä, ilman opetusharjoittelussa opittuja taitoja ei työssä voi oikein pärjätä. Myös teoreettista osaamista ja ymmärrystä toki tarvitaan, mutta puutteelliset taidot ja tiedot niissä eivät ole este luokanopettajana pärjäämiselle ja työstä nauttimiselle.

Käsitys opettajan työn käytännönläheisyydestä saa vastakaikua myös opettajankoulutuksen historiasta. Vielä opettajaseminaarien aikaan opettajankoulutuksen pääpaino oli kansakoulunopettajan käytännön työssä (Valtonen & Rautiainen, 2013), eikä opettajankoulutuksen sulautuminen yliopistoon muuttanut käytäntöorientaatiota vielä yliopistoitumisen alkutaipaleella (Rantala ym., 2013). Tutkimusperustaisuus on vahvistunut opettajankoulutuksessa ennemminkin poliittisen tahtotilan ja akateemisen uskottavuuden parantamisen vuoksi, kuin kentän sisäisen tarpeen siivittämänä (Rantala ym., 2010).

Vaikka opetus ja opettajuus saattavat jäädä pinnallisiksi heikon teoriapohjan takia, työtä voi tehdä turvautumalla vanhoihin hyväksi todettuihin käytäntöihin. Työstä voikin nauttia soveltamalla opetusharjoitteluista ja kentältä omaksuttuja opetusmetodeja, vaikka metodien käyttöä saattaakin olla vaikeaa perustella pedagogisesti. Näyttääkin siltä, että vaikka teorian merkitys vastauksissa tunnistetaan, opinnoilta kenties odotetaan edelleen opetusmetodien ”niksipussukkaa”, jollaista esimerkiksi Rodriguez (1993) tutkimuksessaan kuvailee.

Osaamattomuus pelkästään ei kuitenkaan välttämättä ole este opettajaksi soveltumisessa. Kenties tärkeämpänä soveltuvuuden kannalta näyttää ymmärrys, kenties arvostus, työn käytännönläheistä luonnetta kohtaan. Teoriasta ei voi pitää enemmän, kuin käytännön työstä:

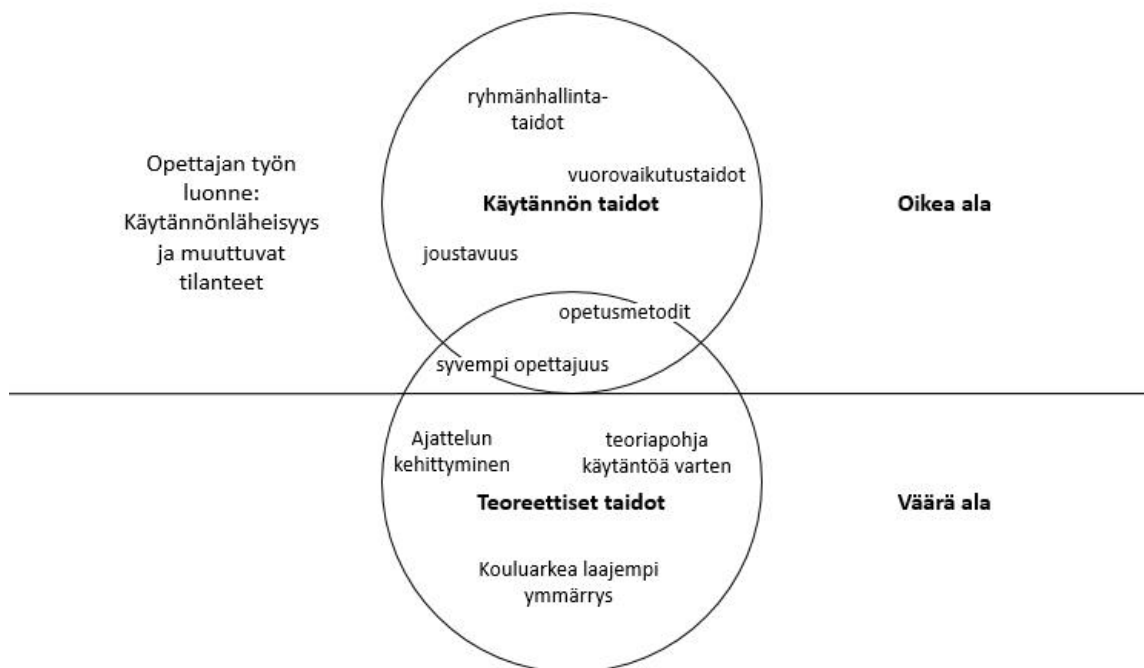
”Jos teoria kiinnostaa Tuiskua käytäntöä enemmän, tulisi hänen pohtia ja reflektoida omaa alavalintaa uudelleen.” (A4)

Näkemyksen taustalla voi tulkita olevan käsitys käytännön taitojen ensiarvoisesta tärkeydestä tulevan työn kannalta: käytännön työssä tarvitaan käytännön

ratkaisuja. Vaikka teoriakin on tärkeää ja sillä on omat tehtävänsä, ei ilman käytännön taitoja voi kenties opettajan työssä pärjätä.

6.5 Oikea ala – väärä ala

Alalle soveltuvuus näyttää siis kulminoituvan siihen, miten hyvin ymmärtää tulevan työn käytännönläheisen luonteen, ja kuinka hyvin pystyy vastaamaan sen esittämiin haasteisiin:



KUVIO 1. Hypoteesi soveltuvuudesta alalle

Johtopäätöksenä esitän yllä olevan hypoteesin (Kuvio 1) opiskelijan soveltuvuudesta alalle. Kuviolla pyrin havainnollistamaan ajatusmaailmaa, jonka valossa käytännönläheinen opiskelija menestyy ja viihtyy luokanopettajana, samalla kun teoreettinen opiskelija kärsii epävarmuudesta soveltumisestaan alalle.

Käytännön taidot (Kuvio 1) edustaa niitä taitoja ja asioita, joita opetusharjoittelussa vastausten mukaan opitaan. Taitoihin kuuluvat ryhmänhallinta- ja vuorovaikutustaidot sekä joustavuus. Käytännönläheisyyttä on myös opetusmenetelmien varasto, jota opettaja voi hyödyntää työssään. Näiden taitojen omaksuminen näyttää välttämättömältä opettajan työn muuttuvissa

tilanteissa pärjäämisessä. Käytännönläheisellä asenteella saattaa kehittyä myös opettajana.

Teoreettisiin taitoihin kuuluvat ajattelun kehittyminen ja laajentuminen kouluarkea korkeammaksi ymmärrykseksi. Teoreettiset taidot luovat myös pohjan käytännön työtä varten. Teoria auttaa osaltaan opettajuuden syventymisessä, ja antaa syyt käyttää opetusmetodeja. Näitä taitoja opiskelija voi oppia kasvatustieteen teoriaopinnoissa.

Poikkiviiva (Kuvio 1) jakaa opiskelijan soveltuvuuden luokanopettajaksi. Työn käytännönläheisen luonteen valossa tieteellisen tiedon ja teorioiden ymmärtäminen näyttäytyy tärkeänä, mutta työn käytännönläheisen luonteen ymmärtäminen välttämättömänä. Siksi teoriaopintoihin välinpitämättömämmin suhtautuvan opiskelijan tulevaisuus luokanopettajana nähdään selkeänä, mutta opetusharjoitteluun välinpitämättömästi suhtautuva opiskelija nähdään soveltumattomana opettajaksi.

Vaikka teorioiden ymmärtämisestä on hyötyä, heikommillakin tiedoilla pärjää. Tällöin sekä opettajuus että opettaminen saattavat jäädä pinnallisiksi, mutta käytännön työ voi silti sujua erinomaisesti. Samaan aikaan ilman osaamista tai arvostusta työn käytännönläheisyyttä kohtaan ei voi työssä pärjätä: jos teoria kiinnostaa käytäntöä enemmän, on kenties väärällä alalla. Se, kenestä tulee opettaja ja kenestä ei, näyttääkin aineiston perusteella olevan kiinni siitä, kuka omaksuu opetusharjoittelussa opetetut, työelämässä tarvittavat käytännön taidot, ja kuka ei.

Aineistossa esiintyi myös joitain poikkeavia vastauksia. Vastaajan B12 kertomuksessa Kuura vapautui teorian kahleista viimein työelämässä. Tällainenkin skenaario on kenties linjassa yllä esitetyn hypoteesin kanssa. Koska teoria on tärkeää, mutta ei välttämätöntä, lienee myös teorian täysin hylkäävä opettajuus ajattelutavan mukaan mahdollinen.

Vastaukset, joissa teorian tärkeyttä alleviivattiin vahvimmin, eivät myöskään suoraan kumoa esitettyä tulkintaa. Teorian tärkeyttä puolustavissakin vastauksissa nimittäin mahdollisuus kirkkaaseen tulevaisuuteen luokanopettajana esitettiin aina ehdollisena.

7 POHDINTA

Tässä tutkielmassa olen käsitellyt opintojen alkupuolen luokanopettajaopiskelijoiden näkemyksiä teorian ja käytännön merkityksistä tulevan työn kannalta. Aineiston keräsin eläytymismenetelmällä kahta kehyskertomusvariaatiota käyttäen. Kehyskertomuksissa varioin kuvitteellisen luokanopettajaopiskelijan suhtautumista teoriaopintoihin ja opetusharjoitteluun. Vastaajia pyydettiin eläytymään kehyskertomuksen opiskelijan tilanteeseen ja kuvailemaan tämän tulevaisuutta luokanopettajana.

Sisällönanalyysin avulla muotoilin vastauksista Kuuran ja Tuiskun laajat tyyppitarinat teemoittelua hyödyntäen. Aineistoa tarkastelin seuraavista näkökulmista: opiskelijan tulevaisuus; maininnat teoriasta; maininnat käytännöstä; teorian ja käytännön suhde; opettajan työn luonne.

Kuurasta ja Tuiskusta kirjoitetut tarinat olivat monin paikoin samankaltaiset. Kummassakin tulevaa opettajan työtä kuvailtiin käytännönläheiseksi. Tilanteet, joissa Kuura oli loistossaan ja Tuisku koki haasteita, loivat yhtenäisesti kuvaa opettajan työn arjesta, joka on täynnä muuttuvia tilanteita, sosiaalista vuorovaikutusta ja ryhmänhallintaa.

Molemmissa tarinoissa teoria ja käytäntö koettiin toisiaan täydentäviksi ja kummallakin nähtiin oma tehtävänsä. Teorian rooli nähtiin myös pohjana käytännön työlle, minkä lisäksi sillä nähtiin eräänlainen opettajuutta syventävä rooli. Kummassakin tarinassa kuvailtiin myös teorian ja käytännön kohtaamattomuutta, vaikkakin maininnat painottuivat Tuiskun tarinoihin. Kuuran tarinoissa taas korostui käytäntö monipuolisena opetusmetodien varantona, jolla Kuura pystyi ikään kuin paikkaamaan teoriaosaamisen puutteita.

Jyrkimmin tarinat erosivat tulevaisuuskuviissaan. Käytännönläheisestä Kuurasta tuli poikkeuksetta luokanopettaja, mutta teoreettinen Tuisku nähtiin pikemminkin tutkijana. Tuiskullakin toki nähtiin mahdollisuus tulevaisuuteen opettajana, mutta vain jos hän ymmärtäisi myös käytännön työn merkityksen.

Vaikka sekä teoriaa että käytäntöä siis tarvitaan, vain käytäntö näyttäytyy tulevan työn valossa välttämättömänä.

Teorian ja käytännön välinen kuilu tunnistettiin maininnoissa teorian kohtaamattomuudesta käytännön työn kanssa. Kohtaamattomuudesta huolimatta molempien koettiin olevan tärkeitä ja toisiaan täydentäviä. Ymmärrys teoria-käytäntö -kuilusta muistutti tältä osin usein Van de Venin ja Johnsonin (2006) kahden tiedonmuodon ongelmaa, vaikka muitakin näkemyksiä esiintyi.

Vastaajien ymmärrystä teoriasta ja käytännöstä omina tiedonmuotoinaan vahvistaa myös vastaajien suhtautuminen opettajan ”niksipussukkaan”. Vastausten perusteella vaikuttaa siltä, että opinnoilta kyllä odotetaan laajaa metodivariantoa, ja siltä osin tulokset ovatkin hyvin linjassa aikaisemman tutkimuksen kanssa (esim. Allen, 2009; Rodriguez, 1993). Kuitenkin Rodriguezin (1993) mukaan laajaa metodivariantoa on tutkimusten valossa toivottu etenkin teoriaopinnoilta, minkä Rodriguez tulkitsi johtuvan teorian tehtävän ymmärtämisestä väärin. Keräämäni aineiston perusteella vaikuttaa kuitenkin siltä, että ”niksipussukkaa” odotettiin ennen kaikkea opetusharjoittelulta. Teoriaopinnoilta odotettiin pikemminkin pedagogista pohjaa harjoittelusta saatavien metodien käyttöön, kuin varsinaisia opetusmetodeja, mikä kuvastanee opiskelijoiden ymmärrystä teorian ja käytännön toisiaan täydentävästä merkityksestä.

Kuilu ymmärrettiin siis pitkälti Van de Venin ja Johnsonin (2006) kategorian mukaisesti kahden tiedonmuodon ongelmana, mutta teoria ja käytäntö nähtiin silti toistensa vastakohtina. Tarinatyypeissä oli havaittavissa kaksinapaisuus, jossa käytännönläheinen Kuura päätyi opettajaksi ja Tuisku tutkijaksi. Kertomustyyppien kahtiajako kenties kuvastaa teorian ja käytännön ymmärtämistä dikotomisesti, kuten Sjølie (2014) sitä kuvailee: käytännöllisyys rinnastetaan kouluun ja teoreettisuus yliopistoon. Dikotominen käsitys teoriasta ja käytännöstä toki on tutkimusten perusteella Sjølien (2014) mukaan opiskelijoille tyypillinen, mutta siten se ei vastaa Van de Venin ja Johnsonin (2006) määritelmää teorian ja käytännön välisestä kuilusta kahden tiedonmuodon ongelmana. Vaikuttaakin siltä, että teorian ja käytännön välinen kuilu kahden tiedonmuodon ongelmana on ymmärretty, ainakin osittain.

Vaikuttaa myös siltä, että kuilua katsotaan ennen kaikkea käytännöstä käsin. Sen mainittiin tuottavan ongelmia lähinnä teoreettisen Tuiskun tarinoissa.

Huomattavaa kuitenkin on, että vaikka teorian ja käytännön vastakkainasettelussa käytäntö lopulta aina voitti, teorian roolia ei suinkaan vähätelty. Sitä pidettiin tärkeänä osana opettajan työtä sekä opettajuutta, ja vain murto-osassa vastauksista teoria hylättiin kokonaan. Tämä vaikuttaa poikkeavan aikaisempien tutkimustulosten asettamista suurista linjoista, joissa opiskelijoiden on kuvailtu pitävän teoriaa opettamisen kannalta epäolennaisena ja täysin turhanakin (esim. Sjølie, 2014).

Käytännön arvottaminen teorian yläpuolelle näyttäytyy ymmärrettävänä suomalaisen opettajankoulutuksen historian valossa, koska työllä on historiallisesti katsottuna pitkät juuret käytännönläheisyydessä (esim. Valtonen & Rautiainen, 2013). Akateemisuus on tullut mukaan opettajankoulutukseen vasta myöhemmin, ja alun perin pikemminkin poliittisista kuin alan sisältä kumpuavista syistä (Rantala ym., 2010). Kenties vastaajien teoriaa arvostava asenne onkin viime vuosikymmenet valloillaan olleen tutkivan opettajuuden ideaalin (ks. Salminen & Sääntti, 2017) ansiota.

Entä kuinka pysyvinä ominaisuudet, kuten käytännönläheisyys tai teoreettisuus, koetaan? Harjoitteluohjaajan rooli ja tuki ei saanut vastauksissa juurikaan mainintoja, ja opintojen sujuminen vaikutti riippuvan ennen kaikkea opiskelijan omasta asenteesta. Vastausten perusteella vaikuttaa, että asenteiden odotetaan säilyvän läpi opintojen muuttumattomina. Odotukset vaikuttavat realistisilta niiden tutkimusten valossa, jotka viittaavat opettajankoulutuksella olevan niukanlaisesti vaikutusta opiskelijoiden asenteiden tai käsitysten muuttamisessa (Korthagen, 2010). Mikäli alkuvaiheen opiskelijoiden uskomukset asenteiden muuttumattomuudesta on peritty vanhemmilta, jo opetusharjoittelun kokeneilta opiskelijoilta, saattaa se kieliä siitä, että opettajankoulutuksella, ja etenkin opetusharjoittelulla, on vielä varaa kehittämiselle.

7.1 Eettisyys

Tuomen ja Saraniemen (2018) mukaan tutkimuksen tekeminen eettisesti edellyttää tutkijalta rehellisyyttä, huolellisuutta ja tarkkuutta kaikissa tutkimuksen vaiheissa. Edellä mainittuihin olenkin pyrkinyt läpi tutkielman teon. Tutkimusraportin olen pyrkinyt muotoilemaan mahdollisimman läpinäkyväksi kuvailemalla tutkimusprosessia avoimesti ja yksityiskohtaisesti. Tuloksia

esitellessä ja niitä tarkastellessa olen esittänyt suoria lainauksia vastauksista toisaalta tulkintani tueksi, mutta myös läpinäkyvyyttä lisäämään. Myös vastausten valtavirrasta poikkeavia vastauksia olen esitellyt läpinäkyvyyden nimissä.

Metodologian kannalta eläytymismenetelmä on eettisesti melko vähäongelmainen valinta aineistonkeruumenetelmäksi, sillä sen vaikutus vastaajiin on varsin vähäistä verrattuna perinteisempiin koeasetelmiin (Wallin ym., 2017). Lisäksi mahdollisuus osallistua täysin anonymisti on vastaajien tietosuojan kannalta eduksi. Aineistonkeruun yhteydessä vastaajilta ei kerätty lainkaan henkilötietoja. Lisäksi on turvallista olettaa, etteivät kirjoitelmat sisältäneet kenenkään henkilökohtaisia, arkaluontoisia kokemuksia, sillä vastaajat eläytyivät kuvitteellisen opiskelijan tilanteeseen.

7.2 Luotettavuus

Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta käsiteltäessä kysymykset totuudesta ja objektiivisesta nousevat esiin (Tuomi & Saraniemi, 2018). Objektiivista tietoa ei tässä tutkielmassa ole luonnollisestikaan saavutettu, eikä se toisaalta olekaan ollut tavoite. Kiinnitänkin huomiota enemmän tutkimuksen sisäiseen koherenssiin, joka Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan korostuu tutkimuksen luotettavuutta arvioidessa.

Eläytymismenetelmällä kerätyllä aineistolla olen pyrkinyt pääsemään luokanopettajaopiskelijakulttuurin sisäisen mielenmaiseman äärelle. Menetelmä on sopinut tarkoitukseen sikäli, että sillä voidaan saada viitteitä siitä, millaisia ajatuksia ja käsityksiä opiskelijoilla on teoriaan ja käytäntöön liittyen (esim. Wallin ym., 2017).

Eläytymismenetelmällä kerätty aineisto ei kuitenkaan välttämättä kuvaa näkemysten todellista kirjoa. Laatimani kehyskertomukset ohjasivat kirjoittamaan ennen kaikkea kuvitteellisten opiskelijoiden tulevaisuutta, ja se näkökulma kirjoitelmissa olikin vahvana. Teorian ja käytännön merkityksistä ei suoraan pyydetty kirjoittamaan, ja sikäli tässä tutkielmassa onkin tulkittu vain niitä näkemyksiä, jotka vastaaja on ikään kuin esittänyt kysymättäkin. Jos opiskelijoilta olisi kysytty esimerkiksi haastattelumuodossa suoraan näkemyksiä teorian ja käytännön roolista, olisivat vastaukset kenties olleet moninaisempia.

Eläytymismenetelmä ei välttämättä pystykään antamaan kuvaa asioiden todellisesta laidasta, vaan ennemminkin viitteitä siitä, miten asiat saattavat olla (Wallin ym., 2017), ja sikäli tulkintani opiskelijoiden antamista merkityksistä opintojen eri osa-alueille onkin ennemminkin vain yksi mahdollinen selitys muiden joukossa, kuin koko totuus.

Valitsin tutkielmani tiedonantajiksi opintojen alkuvaiheen luokanopettajaopiskelijoita, joista oletettavasti suuri osa ei ollut itse käynyt opetusharjoittelussa vielä aineistonkeruuhetkellä. Siten näkemykset siitä, millaista harjoittelussa on ja mitä siellä opitaan, perustuvat ennemminkin mielikuviin ja uskomuksiin, kuin kokemuksen kautta saavutettuun ymmärrykseen. Tieto opiskelijoiden esiyymmärryksestä voi olla kuitenkin kiinnostavaa sellaisenaankin, sillä sen avulla voidaan saada kuva siitä, millaiseen mielikuvien, uskomusten ja näkemysten maailmaan uudet opiskelijat sosiaalistuvat. Ymmärrys siitä, keitä opettajaopiskelijat ovat ja miten he ajattelevat, on yksi opettajankoulutuksen kehittämisen, ja sitä koskevan teoria-käytäntö-kuilun kaventamisen, edellytyksistä (Sjølie, 2014).

Analyysin toteutin sisällönanalyysina, jonka avulla muotoilin vastauksista laajat tyyppitarinat. Analyysissa olen pyrkinyt tarkkuuteen ja huolellisuuteen, ja tulkintoja olen pyrkinyt tekemään vain aineiston pohjalta ja siihen turvautuen. Olisi kuitenkin lyhytnäköistä väittää, että tulkinnat olisivat objektiivisia, eikä oma katsontakantani vaikuttaisi niihin mitenkään. Tuomen ja Saraniemen (2018) mukaan tutkijan oma kehys vaikuttaa väistämättä siihen, mitä tämä kuulee ja havainnoi, koska tutkija on itse tutkimusasetelmansa luoja ja tulkitsija. Kenties tutkimuksen luotettavuutta olisikin lisännyt fenomenologis-hermeneuttiseen perinteeseen kuuluen oman esiyymmärryksen kirjoittaminen auki tämän raportin yhteyteen.

Analyysin päätteeksi olen pyrkinyt luomaan eräänlaisen synteessin tarkastelemalla ”merkitysrakenteiden” välisiä suhteita ja niitä selittäviä tekijöitä. Esittämälläni hypoteesilla oikeasta ja väärästä alasta (Kuvio 1) olen pyrkinyt vastaamaan aineistossa esiintyneeseen ristiriitaan, jossa yhtäältä teoriaopintojen tärkeys tulevan työn kannalta tunnustetaan, mutta toisaalta teoreettista osaamista ei nähdä välttämättömänä työssä pärjäämiselle. Synteessin olen muotoillut siten, että se on ristiriidaton aineiston kanssa ja sisäisesti looginen, mutta sillä tuskin

olen kyennyt kuvaamaan opettajaopiskelijoiden todellista kokemusmaailmaa sen kokonaisuudessaan.

Muotoilemaani synteisiin eläytymismenetelmä ei välttämättä ole ollut aineistonkeruumenetelmänä paras mahdollinen. Koska tutkimusaineistoni on kirjoitelmien muodossa, on hypoteesia ollut mahdotonta testata alkuperäisaineistoon peilaamista enempää. Aineistonkeruumenetelmä, jonka puitteissa olisi mahdollista esittää tiedonantajille tarkentavia kysymyksiä, ja siten varmistamaan tulkintojen oikeellisuus, olisi luultavimmin antanut tarkempia vastauksia. Varmuutta hypoteesin paikkansa pitävyydestä ei juuri olekaan, ennen kuin sitä on testattu. Kenties joitain viitteitä sen oikeellisuudesta saattavat kuitenkin antaa aikaisemmat tutkimustulokset, joiden rinnalla tutkielmani tulokset ovat suurilta osin yhteneväisiä. Joka tapauksessa Alasuutaria (1995) mukaillessa tässä tutkielmassa on kenties päästy ”arvoituksen ratkaisemisen” sijaan vasta varsinaisen arvoituksen äärelle.

7.3 Jatkotutkimusideat

Eläytymismenetelmällä kerätystä aineistosta on saatu lähinnä viitteitä mahdollisista tavoista ymmärtää teorian ja käytännön merkitys opettajan työn kannalta. Jotta varmempaa ja tarkempaa ymmärrystä voidaan saada, tarvitaan tutkimusta eläytymismenetelmää syväluotaavammalla menetelmällä. Pelkän ajatusmaailman tutkimisen lisäksi olisikin tärkeää saada tietoa, millä keinoin opiskelijat yhdistävät teoriaa käytäntöön. Tätä olisi hedelmällistä tutkia niin opintojen aikana opetusharjoittelussa, kuin työelämään siirtyessä.

Vastaajat suhtautuivat varsin erilaisesti kehystomusten opettajaopiskelijoiden tulevaisuuteen opettajina. Tämän lisäksi vastauksissa kuvailtiin opiskelijoita myös persoonina. Kuuraa kuvailtiin ihmisläheiseksi ja helposti lähestyttäväksi työyhteisönsä aktiiviseksi jäseneksi. Tuiskun tarinoista välittyi pikemminkin eräänlainen sosiaalinen kömpelyys, joka näyttäytyi kommunikaatiohaasteina niin yleisesti kuin oppilaiden kanssa. Käytännönläheisyyteen ja teoreettisuuteen liitettäviä sosiaalisia merkityksiä olisikin hedelmällistä jatkossa tutkia, esimerkiksi teoriaan ja käytäntöön suhtautumisen vaikutusta opettajana työllistymiseen ja uuden työpaikan

kulttuuriin soziaalistumiseen. Vastauksia voitaisiin saada esimerkiksi opiskelijoiden valmistumisen jälkeistä urapolkua seuraavan tutkimuksen avulla.

LÄHTEET

- Alasuutari, P. (1995). *Laadullinen tutkimus*. (2. painos). Vastapaino
- Allen, J. M. (2009). Valuing practice over theory: How beginning teachers re-orient their practice in the transition.
- Allen, J. M., & Wright, S. E. (2014). Integrating theory and practice in the pre-service teacher education practicum. *Teachers and Teaching, Theory and Practice*, 20(2), 136–151. <https://doi.org/10.1080/13540602.2013.848568>
- Eskola, J. (1997). *Eläytymismenetelmäopas*. Tampereen yliopisto.
- Eskola, J., & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Vastapaino.
- Eskola, J., Virtanen, S., & Wallin, A. (2018). Tiedettä tarinoista: eläytymismenetelmän käyttö ja soveltaminen. Teoksessa R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1* (luku 1.4). (5., uudistettu painos). PS-kustannus
- Gore, J. M., & Gitlin, A. D. (2004). [RE]Visioning the academic-teacher divide: power and knowledge in the educational community. *Teachers and Teaching, Theory and Practice*, 10 (1), 35–58. <https://doi.org/10.1080/13540600320000170918>
- Kivinen, O., & Rinne, R. (1988). Yliopistokysymys on koulutuskysymys. *Kasvatus* 1988(2), 182–135.
- Kiviniemi, K. (1997). *Opettajuuden oppimisesta harjoittelun harhautuksiin – aikuisopiskelijoiden kokemuksia opetusharjoittelusta ja sen ohjauksesta luokanopettajakoulutuksessa*. Jyväskylän yliopisto
- Korthagen, F. A. J. (2010). The relationship between theory and practice in teacher education. *International Encyclopedia of Education*. Volume 7, 669–675. Elsevier. <https://korthagen.nl/en/wp-content/uploads/2018/07/The-relationship-between-theory-and-practice-in-teacher-education.pdf>

- Laine, T. (2018). Miten kokemuksia voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2* (luku 1.2). PS-kustannus.
<https://www.ellibslibrary.com/fi/book/9789524518758>
- Lunenberg, M., & Korthagen, F. (2009). Experience, theory, and practical wisdom in teaching and teacher education. *Teachers and Teaching*, 15(2), 225–240. <https://doi.org/10.1080/13540600902875316>
- Niemi, H. (2010). Suomalainen opettajankoulutus uusien haasteiden edessä. *Akateeminen luokanopettajakoulutus : 30 vuotta teoriaa, käytäntöä ja maistereita*. Suomen kasvatustieteellinen seura
- Niinivirta, M. (2014). Fronesis opettajankoulutuksen taustafilosofiassa : kertomus käytännöllisen viisauden hukkaamisesta uudella ajalla ja pyrkimyksestä palauttaa se kasvatustietoa ja -toimintaa kokoavaksi käsitteeksi. Teoksessa A. Saari, O. Jokisaari, V. Värri (toim.), *Fronesis opettajankoulutuksen taustafilosofiassa : kertomus käytännöllisen viisauden hukkaamisesta uudella ajalla ja pyrkimyksestä palauttaa se kasvatustietoa ja -toimintaa kokoavaksi käsitteeksi*. (s. 285–321) Tampereen yliopisto. <https://urn.fi/URN:NBN:fi:uta-201706051823>
- Olkinuora, E. (1989). Quo vadis, koulutus? *Kasvatus* 1989(2), 95–97.
- Polkinghorne, D. E. (2007). Validity Issues in Narrative Research. *Qualitative Inquiry* 13(4), 471–486. [https://doi-org.libproxy.tuni.fi/10.1177/107780040629767](https://doi.org.libproxy.tuni.fi/10.1177/107780040629767)
- Rantala, J., Salminen, J., Säntti, J., Kempainen, L., Nikkola, T., Rautiainen, M., & Virta, A. (2013). Luokanopettajakoulutuksen akatemisoitumiskehitys 1970-luvulta 2010-luvulle. *Salonkikelpoiseksi maisterikoulutukseksi : luokanopettaja- ja opinto-ohjaajakoulutusten akatemisoitumiskehitys 1970-luvulta 2010-luvulle*. (s. 61–82). Suomen kasvatustieteellinen seura
- Rantala, J., Salminen, J., & Säntti, J. (2010). Teorian ja käytännön ristiaallokossa - luokanopettajan koulutuksen akatemisoituminen ja sen heijastuminen opettajaksi opiskelevien praktisiin valmiuksiin tärkeä. Teoksessa A. Kallioniemi, A. Toom, M. Ubani & H. Linnansaari (toim.), *Akateeminen luokanopettajakoulutus : 30 vuotta teoriaa, käytäntöä ja maistereita* (s. 51–76). Suomen kasvatustieteellinen seura.

- Rodriguez, A. J. (1993). A Dose of Reality: Understanding the Origin of the Theory/Practice Dichotomy in Teacher Education from the Students' Point of View. *Journal of Teacher Education*, 44(3), 213–222.
<https://doi.org/10.1177/002248719304400308>
- Salminen, J., & Sääntti, J. (2017). Opettajankoulutuksen jännitteitä. Teoksessa T. Autio, L. Hakala, & T. Kujala (toim.) *Opetussuunnitelmatutkimus. Keskustelunavauksia suomalaiseen kouluun ja opettajankoulutukseen* (s. 111–136). Tampereen yliopisto.
<http://library.oapen.org/handle/20.500.12657/30863>
- Sjølie, E. (2014). The role of theory in teacher education: reconsidered from a student teacher perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 46(6), 729–750. <https://doi.org/10.1080/00220272.2013.871754>
- Spector-Mersel, G. 2010. Narrative Research: Time for a Paradigm. *Narrative Inquiry*. 20(1), 204–224. <https://doi.org/10.1075/ni.20.1.10spe>
- Sääntti, J., & Puustinen, M. (2024). Mitä on merkityksellinen kasvatustieteellinen tieto ja miten sitä voisi rakentaa opettajankoulutuksessa? *Kasvatus & Aika*, 18(2), 28 –39. <https://doi.org/10.33350/ka.129467>
- Tampereen normaalikoulu. (n.d.) Haettu Helmikuu 18, 2025, osoitteessa <https://www.tuni.fi/norssi/opetusharjoittelu/opetusharjoittelu-lo/>
- Tampereen yliopisto. (n.d.) *Opiskelijan opas*. Haettu Helmikuu 18, 2025, osoitteessa <https://www.tuni.fi/opiskelijanopas/opintotiedot/tutkinto-ohjelmat/otm-0b005a51-0e9f-4e8b-a675-14e98a81412e?year=2024>
- Tuomi, J., & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (Uudistettu laitos.). Tammi.
- Valtonen & Rautiainen. (2013). Jyväskylän seminaari ja opettajankoulutuksen akatemisoitumisen ensioireet. *Salonkikelpoiseksi maisterikoulutukseksi: luokanopettaja- ja opinto-ohjaajakoulutusten akatemisoitumiskehitys 1970-luvulta 2010-luvulle*. s. 17–31. Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Van de Ven, A. & Johnson, P. (2006). Knowledge for theory and practice. *Academy of Management Review* 31 (4), 802–821.
<https://doi.org/10.5465/amr.2006.22527385>
- Wallin, A., Koro-Ljungberg, M., & Eskola, J. (2019). The method of empathy-based stories. *International Journal of Research & Method in Education*, 42(5), 525–535. <https://doi.org/10.1080/1743727X.2018.1533937>

Wallin, A., Mäenpää, T., & Eskola, J. (2017). *Eläytymismenetelmä 2017: perusteema ja 11 muunnelmaa*. Tampere University Press.